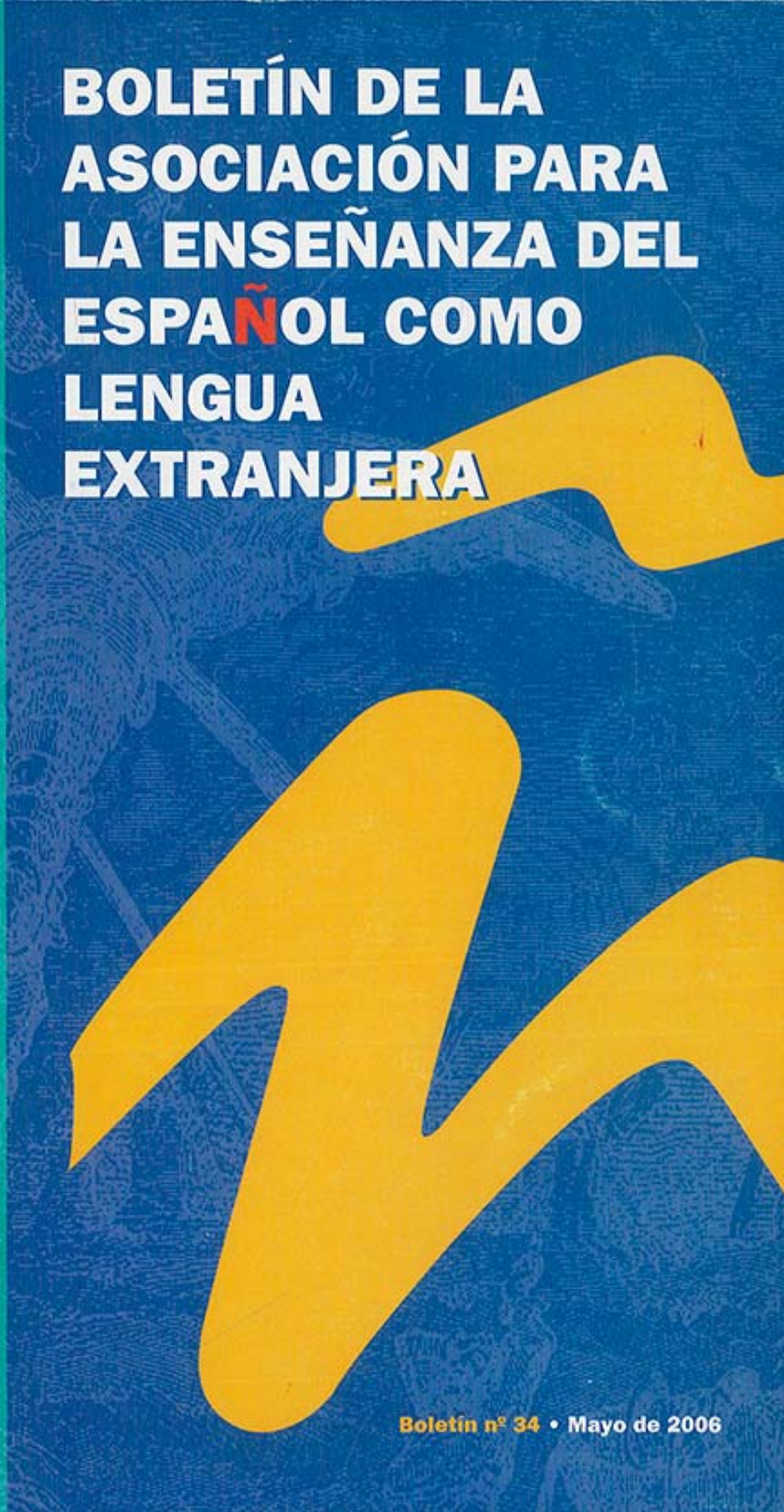
34

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



Apartado 890
29080 Málaga
E S P A Ñ A

Boletín nº 34 • Mayo de 2006

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 34, mayo 2006

- CARTA DEL DIRECTOR **3**
- NOTICIAS DE ASELE
  - *Informe de la Junta Directiva* **5**
  - *Informe de Secretaría* **5**
  - *Informe de Tesorería* **7**
  - *Delegaciones de Asele* **7**
- ARTÍCULO DE FONDO
  - *Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE* **11**
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS **29**
- EL ESPAÑOL EN EL MUNDO
  - *Situación de la enseñanza del español a extranjeros en México* **33**
  - *El español en Brasil: pasado, presente y futuro* **41**
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  - *Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos* **51**
- ENTREVISTA
  - *…a Marta Sanz* **57**
- LO QUE DICE LA PRENSA **63**
- MISCELÁNEA **91**
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  - *Próximos congresos* **63**
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS **95**
- REVISTA DE REVISTAS **107**

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado socio:

Como podrá comprobarse, en este número, y por un despiste inadmisible por el que pido disculpas a la autora, M.ª Gabriela Camberos Luna, publicamos un informe sobre la enseñanza del español en México que debía haber aparecido en el número anterior. Asimismo, y por idéntica razón, se nos quedó en el tintero la reseña de María Prieto Grande "¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos…" que ahora ve finalmente la luz. Mil perdones, María.

Por otra parte, me es muy grato anunciar que en la última reunión de la Junta directiva se acordó por unanimidad nombrar Subdirectora del Boletín de ASELE a Concha de la Hoz Fernández quien, además de la eficaz e inestimable labor que viene desempeñando en el Comité editorial como correctora de textos, asistirá al Director del boletín en aquellas tareas para las cuales se necesita el concurso de al menos dos personas. Igualmente, a partir de ahora, formará parte del equipo el profesor Jesús Suárez García que, desde su posición como coordinador de www.todoele.net, nos proporcionará todo tipo de información acerca del mundo ELE. Enhorabuena, pues, a ambos.

En páginas interiores, figuran los recién nombrados nuevos delegados de ASELE a los que también deseo felicitar desde estas líneas y a quienes les recuerdo el compromiso que adquieren de mantener informada a la redacción del boletín acerca de cuantas actividades relacionadas con la enseñanza de nuestra lengua se produzcan en sus respectivos países.

Como siempre, un recordatorio: el plazo para recibir colaboraciones para el número de noviembre se cierra el 15 de septiembre. Gracias anticipadas.

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

Jesús Suárez García
Barnard College. Columbia University
todoele@gmail.com

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@hotmail.com

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***

(DIN-A4: 30 líneas)*

4. Los textos deberán enviarse en un disco de 3.5", Word (Times New Roma, 12), 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

La preparación del Congreso de este año sigue su marcha. Como ya se anunció, se celebrará en Logroño (muy cerca, pues, de donde el español dio sus "primeros vagidos", en palabras de Dámaso Alonso). Las fechas, del 27 al 30 de septiembre y el tema será *Las destrezas orales en la enseñanza del español (L2-LE)*. Los socios que deseéis presentar Comunicaciones o Talleres debéis enviar vuestras propuestas antes del 15 de mayo. Las conferencias plenarias serán impartidas por J. Javier Mangado Martínez (Univ. de La Rioja), Judith Liskin-Gasparro (Univ. de Iowa, EE.UU.) y Emma Martinell Gifre (Univ. de Barcelona). En la página de la Asociación podéis encontrar información más completa (www.aselered.org).

Renovación de cargos

De acuerdo con lo dispuesto en los Estatutos, durante la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el Congreso (el día 28 de septiembre) se procederá a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde la elección de Presidente, Vocal 1.º y Vocal de Sede. Os animamos a presentar vuestras candidaturas enviando un escrito a la Secretaría. El único requisito es tener más de un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente en el pago de las cuotas.

Delegados

Tal como se anunció en el Boletín anterior, se ha procedido a la reestructuración de los Delegados en los distintos países. En otra página de este Boletín tenéis la relación completa de los Delegados actuales.

Web

Nuestra página está en proceso de renovación y modernización. Esperamos que en breve se puedan ver los frutos. La página, al igual que el Boletín, está al servicio de todos los socios, por lo que quisiéramos que todos participarais, si no en su elaboración y mantenimiento, al menos escribiéndonos para enviar informaciones o para sugerir la inclusión de secciones que pudieran se interesantes para todos.

Informe de Secretaría

Direcciones de los socios

Algunos socios nos escriben diciendo que no reciben los boletines y tampoco nuestra correspondencia. Generalmente se debe a que han cambiado de dirección y no nos lo han comunicado. Por favor, si se producen cambios en los datos que nos enviasteis en su momento, escribidnos un correo para comunicarlo.

Estado de la asociación

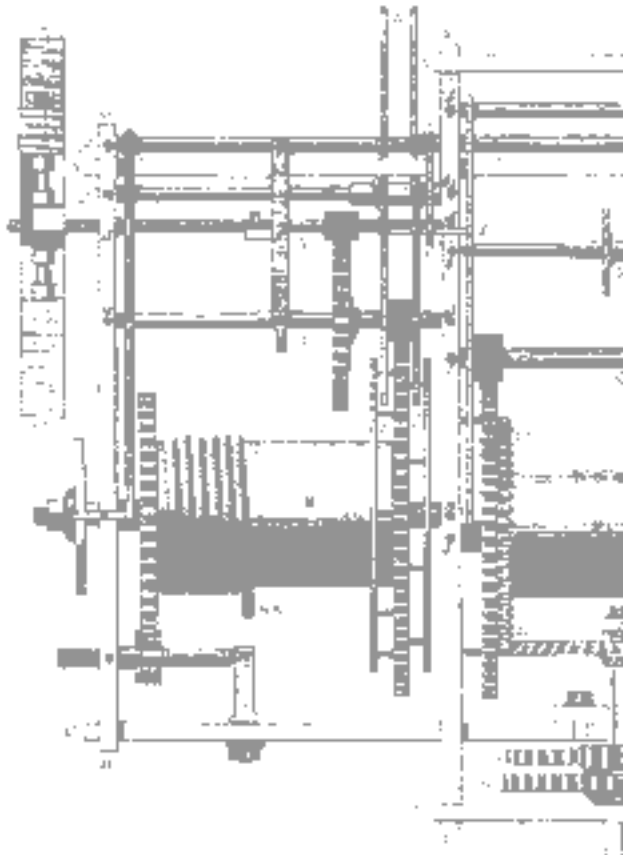
La Asociación cuenta en la actualidad con 1.018 socios distribuidos en 48 países distintos. La distribución por países es la siguiente:

1.	ALEMANIA	17
2.	ARGELIA	18
3.	ARGENTINA	8
4.	AUSTRALIA	3
5.	AUSTRIA	6
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	1
14.	CHINA	3
15.	DINAMARCA	4
16.	ECUADOR	2
17.	EGIPTO	2
18.	ESLOVENIA	7
19.	ESPAÑA	657
20.	EEUU	35
21.	FILIPINAS	1
22.	FINLANDIA	17
23.	FRANCIA	14
24.	GRECIA	9
25.	HOLANDA	13
26.	HUNGRÍA	2
27.	IRLANDA	5
28.	ISLANDIA	4
29.	ISRAEL	8
30.	ITALIA	38
31.	JAMAICA	1
32.	JAPÓN	19
33.	LÍBANO	2
34.	MARRUECOS	1
35.	MÉXICO	5
36.	NORUEGA	5
37.	POLONIA	4
38.	PORTUGAL	3
39.	REINO UNIDO	22
40.	REP. D. CONGO	7
41.	REP. DE CHIPRE	1
42.	REP. SUDAFRICANA	1
43.	RUMANÍA	1
44.	SUECIA	9
45.	SUIZA	3
46.	TAIWAN	12
47.	TURQUÍA	1
48.	VENEZUELA	3
49.	RESIDENCIA DESCONOCIDA	2

Nos sucede lo mismo con las direcciones de e-m. Últimamente se enviaron desde secretaría una serie de notificaciones por correo electrónico y nos han sido devueltas muchas, muchísimas… Mantenerse al día es solo cuestión de enviar un e-m a la secretaría (gestion@aselered.org). Empleando un minuto en ello nos facilitaréis la labor y saldremos beneficiados todos.

Estado de la Asociación

En la actualidad hay 1.018 socios de 48 países. Desde el 1 de septiembre hasta el 24 de marzo en que se cerró este Boletín ha habido 21 altas (de Brasil, Italia, Japón,

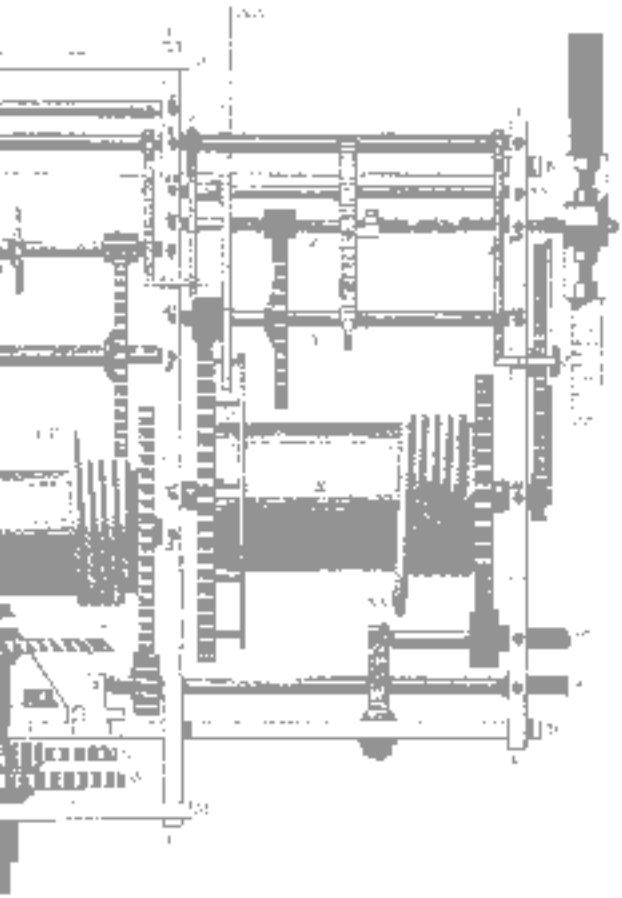


Reino Unido, República D. del Congo, Rumanía y España) y 10 bajas (España y Turquía). En otra página encontraréis la lista de países y número de socios por país.

Informe de Tesorería

Pago de cuotas

Reiteramos una comunicación que ya dimos en el Boletín anterior. 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 de este año 2006 están ya al cobro. Para los que tienen domiciliado el pago a través de banco, hemos demorado un poco el envío de los recibos para confirmar la exactitud de los datos de domiciliación. Una vez cumplido ese trámite (dentro de lo posible, a falta de algunas confirmaciones) los recibos se cursarán este mismo mes de abril. Ya sabéis que el importe de la cuota es de 30 euros.

Estado de tesorería

El saldo en la cuenta de la Asociación a 24 de marzo es de 1.590,08 €. Esperamos que próximamente hagan su pago los socios que aún no lo han hecho para poder hacer frente a los gastos habituales de funcionamiento.

Delegaciones De Asele

Delegación de Alemania

En las líneas que siguen se mencionan las actividades, ponencias y eventos que tendrán lugar en Alemania durante el año académico 2005/2006. Hay que advertir

que algunas de estas actividades sufrirán modificaciones y, además, que la lista de actos aumentará.

Los tres focos más importantes de difusión de la formación de ELE son las ciudades de Berlín, Bremen y Múnich a través de los Institutos Cervantes que en estas se encuentran. Las actividades de formación de los centros no se ofrecen de forma conjunta, sino que cada ciudad organiza sus propias actividades. El resto de instituciones como el Senado, Consejerías de Cultura y editoriales, entre otras, se suelen poner en contacto entre ellas para organizar actividades conjuntamente. También en la localidad de Würzburg tiene lugar un encuentro práctico de profesores de español en Alemania. Suele ser en la tercera semana de mayo.

A continuación se ofrece una relación de algunas de las actividades de ELE previstas en Alemania para los próximos meses.

INSTITUTO CERVANTES DE BERLÍN

Curso Online de Formación Básica: Las Destrezas
Ponentes: Natalia Clemente, Francisco González, Virtudes González, Estíbaliz Gómez, Carlos Romero.
Fecha: 06.02.06-02.04.06

INSTITUTO CERVANTES DE BREMEN

Mesa de diálogo: el español en la enseñanza secundaria
Lugar: Instituto Cervantes de Bremen
Fecha: 25.08.05-19.07.06
Este encuentro se celebra una vez al mes. La asistencia es gratuita.

1. Materiales visuales para la enseñanza del español en los cursos 7.º y 8.º
   Lugar: Instituto Cervantes de Bremen
   Ponente: Joachim Basler
   Fecha: 28.04.06
2. Enseñanza de español para chicos y chicas de secundaria
   Lugar: Instituto Cervantes de Bremen
   Ponente: Carlos Barroso
   Fecha: 19.05.06
3. Aprendizaje cooperativo para ELE
   Lugar: Hamburger VHS
   Ponente: Daniel Cassany
   Fecha: 01-02.06.06
4. La corrección fonética en la enseñanza de ELE a germanoparlantes
   Lugar: Instituto Cervantes de Bremen
   Ponente: José María Díaz de León
   Fecha: 30.06.06
5. La evaluación, una ayuda para todos
   Lugar: Instituto Cervantes de Bremen
   Ponente: Encina Alonso
   Fecha: 10.02.06

INSTITUTO CERVANTES DE MÚNICH

1. Curso inicial de formación para futuro profesorado de ELE
   Coordinación: Carmen Pastor
   Lugar: Instituto Cervantes de Múnich (Actividad reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura de Baviera)
   Fecha: 24.03-14.07.06

Próximos talleres

a. La comprensión oral y lectora
   Lugar: Instituto Cervantes de Múnich

Ponente: Carlos Sanz (Instituto Cervantes de Múnich)
Fecha: 05.05.06

b. Enseñar gramática
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich
Ponente: Fernando López (Jefe de estudios del Instituto Cervantes de Damasco)
Fecha: 12.05.06

c. Dinámica de grupos
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich
Ponente: Carlos Sanz (Instituto Cervantes de Múnich)
Fecha: 19.05.06

d. Organización de una unidad didáctica
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich
Ponente: Carlos Barroso (Coordinador del Departamento de ELE de la editorial SGEL)
Fecha: 16.06.06

e. Taller práctico: composición de una unidad didáctica
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich
Fecha: 23.06.06

f. Aspectos básicos de la evaluación
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich
Ponente: Carmen Pastor (Jefa de estudios del Instituto Cervantes de Múnich)
Fecha: 14.07.06

2. Hablando se entiende la gente
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich (Actividad reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura de Baviera)
Ponente: Milagros Crespo Picó (Universidad de Fráncfort)
Fecha: 12.05. 06

3. Técnicas de dramatización en el aula
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich (Actividad reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura de Baviera)
Ponente: Carlos Barroso (Coordinador del Departamento de ELE de la editorial SGEL)
Fecha: 16.06.06

4. Textos literarios: lecciones interculturales para la clase de español de los negocios
Lugar: Instituto Cervantes de Múnich (Actividad reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura de Baviera)
Ponente: Ana Brenes (Instituto Cervantes de Múnich)
Fecha: 19.05.06

Encuentro Práctico, Würzburg 2006
III ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN ALEMANIA
Lugar: Würzburg (Actividad reconocida por el Ministerio de Educación de Baviera)
Organizadores: International House y la editorial Difusión
Fecha: 19 y 20 de mayo de 2006

Esther Barros Díez

Delegación de Bélgica

La Consejería de Educación está llevando a cabo una importante acción de formación de profesores de ELE, con dos jornadas pedagógicas y con la reciente colaboración de la Universidad de Amberes. Se ha iniciado igualmente un nuevo ciclo de "Experiencias Didácticas" destinado a la presentación de materiales por profesores de español. (9.02.06, 21.03.06, 19.04.06) Estas dos últimas fechas están previstas en el programa.

La acción de la Consejería se ha hecho extensiva a Luxemburgo, donde se ha celebrado por primera vez una Jornada destinada a profesores de ELE. (18.10.05)

El psiquiatra Carlos Castilla del Pino impartió una conferencia en el Instituto Cervantes de Bruselas sobre el tema "Idea de la locura en Cervantes" el 7 de diciembre de 2005.

También en diciembre, el poeta Jaime Siles pronunció una conferencia sobre su obra literaria. El Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes y la Escuela Superior Lessius, de esta ciudad, organizó una jornada titulada "Tras las huellas de Don Quijote". (14.12.05)

El Ministerio de Educación y Ciencia ha editado las actas del congreso que se celebró en la Universidad Libre de Bruselas en noviembre de 2004, en el que se trazaron las grandes líneas de "La historia y las grandes orientaciones de los estudios hispánicos en el Benelux", con un balance sobre la presencia del español en el Benelux.

El XIII Festival de Cine de España y de América Latina se desarrolló a lo largo del mes de noviembre (del 5 al 24), obteniendo un gran éxito de crítica y participación.

La Consejería de Educación organizó igualmente el I Ciclo de presentación de materiales didácticos: *Cine en el aula, El Camino de Santiago* y *El trabajo en el mundo animal y las onomatopeyas*. (27.01, 22.02 y 23.03.06)

Para el 6 de mayo de 2006 está prevista una nueva Jornada Pedagógica del Español en Bélgica, en la Consejería de Educación, con el tema: *La enseñanza de la gramática en la clase de ELE.*

Federico Curto y Cristóbal Gutiérrez, de la Consejería de Educación, organizaron varias Jornadas Didácticas en Bruselas, Gante y otras ciudades belgas, sobre temas referentes a *La naturaleza y el turismo en España*, *La comida y la bebida*, y *La lengua actual*. (21.11.05, 16.01, 24.01 y 2.03.06)

Concha Moreno, de la Universidad Antonio de Nebrija, presentó una ponencia en la Vrije Universitet de Bruselas sobre *"La Gramática en clase de ELE, de la reflexión a la actuación". (16.02.06)*

María Antonia Martín Zorraquino, de la Universidad de Zaragoza, invitada por el programa Erasmus a participar en las actividades de la Universidad de Lovaina, impartió una conferencia en marzo, en la Oficina del Gobierno de Aragón en Bruselas, sobre el tema *"Lázaro Carreter y el Dardo en la Palabra". (7.03.06)*

El 6 de mayo se celebrará en Bruselas la VI Jornada Pedagógica organizada por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes, consagrada a la Enseñanza de la Gramática en el aula de ELE. Los ponentes serán los profesores de la Universidad de Granada: José P. Ruiz Campillo, Alejandro Castañeda Castro y Rosario Alonso Raya.

Dolores Soler-Espiauba

ARTÍCULO DE FONDO

Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE[1]

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Universidad de Granada

Introducción

Hace ya unos años, a raíz de un encargo académico que terminó en ponencia, tuve que ponerme al día con la Lingüística Cognitiva y, en particular, con la Gramática Cognitiva (en adelante GC). Después de conocer la obra de R. W. Langacker, principalmente sus *Foundations of Cognitive Grammar,* dos intensos y densos volúmenes, sin duda los libros de lingüística más enriquecedores y estimulantes que he leído nunca, pensé que se trataba de una concepción con un enorme potencial en relación con la descripción y la explicación del lenguaje y también en relación con su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque fundado en los argumentos y pruebas que abundaban en la obra de Langacker, este pensamiento mío no pasó de ser entonces una mera intuición por confirmar. Sin embargo, años más tarde, cuando tuve que afrontar, al elaborar la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (en adelante, GBE), junto a mis colegas R. Alonso Raya, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega y J. P. Ruiz Campillo, la difícil tarea de proponer descripciones pedagógicas de distintos aspectos de la gramática del español que expusieran su valor y su funcionamiento de forma sencilla y sin falsear la realidad del sistema lingüístico, me di cuenta de hasta qué punto la forma de abordar el lenguaje que caracteriza a la GC era especialmente apta para la didáctica de la lengua a estudiantes extranjeros. La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta, todo ello, como digo, define un modelo cuyos

1. Este artículo es resultado de los trabajos inscritos en el proyecto I + D financiado por el MEC *Gramática cognitiva del español como lengua extranjera. Guía de referencia para la presentación y práctica de recursos gramaticales. Parte I: Oración Simple* [HUM2004-04296/FILO].

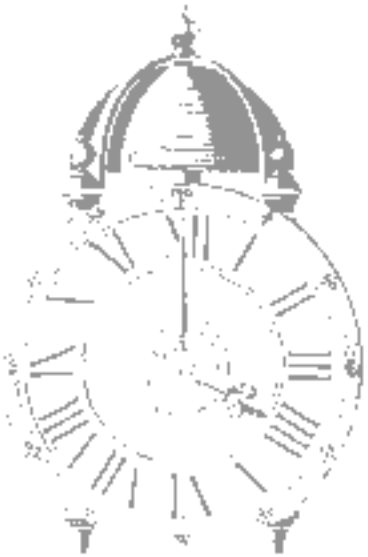
rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensible la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros.

No podemos hacer aquí una revisión pormenorizada de estos y otros aspectos que hacen de la GC un modelo especialmente adecuado para su aplicación a la clase de L2[2]; no obstante, haciendo uso de ejemplos referidos al caso del español LE, llamaremos la atención sobre un aspecto muy importante para la aplicación en clase de la concepción defendida por la GC: la comprensión de los signos lingüísticos como portadores de representaciones conceptuales que en muchas ocasiones se oponen entre sí por ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena objetiva concebida.

Imágenes lingüísticas

Pensemos en las siguientes expresiones:

(1a) *Olvidé las pastillas.*
(1b) *Me olvidé de las pastillas.*
(1c) *Se me olvidaron las pastillas.*



No parece que podamos explicar las diferencias entre unas y otras en virtud de circunstancias veritativas distintas. No se refieren a hechos o a escenas objetivas diferentes y no resulta fácil encontrar circunstancias discursivas o pragmáticas distintas responsables de la elección de una u otra forma de referirnos al 'olvido'. Esto mismo ocurre con otras distinciones estructurales propias de las lenguas. En el caso del español podemos encontrar otros ejemplos en los siguientes pares:

(2a) La libreta está encima del libro.	*(2b) El libro está debajo de la revista.*
(3a) He traído la comida.	*(3b) Yo he traído la comida.*
(4a) El chico rompió el papel.	*(4b) El papel se rompió.*
(5a) Pedro va esta tarde al despacho.	*(5b) Pedro se va esta tarde al despacho.*
(6a) En ese momento reconoció la derrota electoral.	*(6b) En ese momento reconocía la derrota electoral.*
(7a) Hay una carretera que va desde mi casa hasta la suya.	*(7b) Hay una carretera que va desde su casa hasta la mía.*

2. Remito al lector a Castañeda (2004) para una revisión complementaria a la que presentamos aquí. Otros trabajos que tratan la aplicabilidad del modelo de la GC para la enseñanza de lenguas son los de Dirven (l990), Taylor (1993) y varios de los incluidos en Achard y Niemeier (eds.) (2004).

Es cierto que en algunos casos podemos identificar circunstancias discursivas o pragmáticas que favorecen una elección u otra. Por ejemplo, en (2a) respondemos a la pregunta implícita *¿Dónde está la libreta?*, mientras que en (2b) respondemos a la pregunta implícita *¿Dónde está el libro?* También podemos reconocer circunstancias discursivas en la presencia del pronombre personal explícito de (3b) (contraste con otras entidades que han sido descartadas como sujeto) o en el cambio de sujeto en (4b) respecto de (4a). Compárese *El niño dio un golpe con el cucharón y* ***rompió el vaso*** con *El vaso cayó al suelo y* ***se rompió***.

Sin embargo, eso no basta para explicar la diferencia. Y ello, en primer lugar, porque hay oposiciones que no pueden reducirse a circunstancias discursivas recurrentes, como las de (5a)/(5b) y (6a)/(6b), o, por poner algunos ejemplos más, como las siguientes:

(8a) *Queda un poco de papel.*
(8b) *Queda poco papel.*
(9a) *Hemos visto una gran ballena.*
(9b) *Hemos visto una ballena grande.*
(10a) *Esta mañana fui al dentista.*
(10b) *Esta mañana he ido al dentista.*

En segundo lugar, porque las distinciones que suelen asociarse a condiciones discursivas distintas, como la relacionada con la elección de sujeto, no siempre dependen de esas condiciones. Por ejemplo, si pidiera al lector que pusiera nombre a la imagen de la figura 1, ¿en qué nombre pensaría?

Figura 1

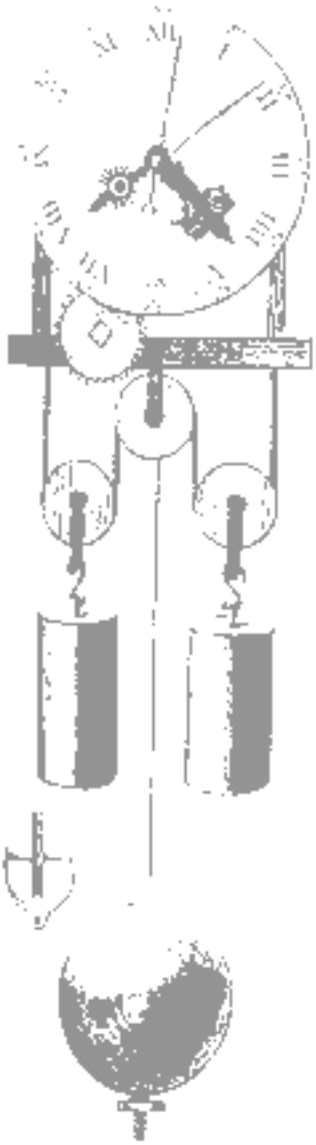
Probablemente en alguno parecido a estos: *Gato sobre alfombra; La mala suerte; Gato negro sobre alfombra de colores…* Todos ellos con el denominador común de la perspectiva sintáctica que escoge a *gato* como sujeto. Por supuesto que es posible escoger otra perspectiva distinta a la del gato (*Alfombra debajo de gato negro*), pero no es habitual y no son razones discursivas las que explican esa tendencia, porque aquí no había ninguna pregunta de partida que orientara la respuesta hacia el *gato* o hacia la *alfombra*. Adoptamos el punto de vista del gato porque es animado, porque suele moverse, por empatía, etc., pero no por razones discursivas.

Estos hechos han conducido a algunas escuelas lingüísticas a sostener que gran parte de la gramática de las lenguas (especialmente la sintaxis) está desvinculada del significado (sea ideativo, discursivo o pragmático), puesto que las diferencias estructurales que establecen no pueden relacionarse con diferencias semánticas. Sin embargo, la respuesta de la GC a esta cuestión es llamar la atención sobre cierta dimensión del significado que no se reduce a lo meramente veritativo ni tampoco a lo discursivo o pragmático y que puede reconocerse en muchas distinciones recalcitrantes que caracterizan a las lenguas: esa dimensión es la que

podríamos denominar con el término genérico de ***perspectiva***.

La **perspectiva** es una función representativa básica que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de las lenguas. La CG se distingue de otros modelos precisamente por destacar el hecho de que gran parte de las oposiciones estructurales propias de las lenguas expresan representaciones distintas de un mismo contenido conceptual objetivo: imágenes alternativas de una misma situación. En este sentido, las condiciones discursivas o pragmáticas que favorecen una elección u otra se podrían entender como algunas de las variables, pero no las únicas, que propician la elección de un punto de vista y no de otro para expresar cierto estado de cosas. En esto la lingüística cognitiva hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación, como la visual.

Langacker establece como relevantes en la descripción lingüística una serie de dimensiones con las que construir las diferentes imágenes lingüísticas que nos ofrece la gramática de una lengua. Entre ellas, destacamos aquí: (1) el grado de resolución o de detalle en la categorización de un objeto (*cosa / bicho / rana / rana verde*, etc.); (2) la elección de *figuras* frente a *fondos* (***Pedro*** *le dio el regalo a Juan* / ***Juan*** *recibió el regalo de Pedro*); (3) el grado de realce o focalización dado a los componentes designados (*Ha echado las aspirinas* ***en el bolso*** */ Ha echado en el bolso* ***las aspirinas*** */* ***Las aspirinas*** *ha echado en el bolso* [no otra cosa]; ***Yo*** *ya he recargado las pilas / He recargado ya las pilas*); (4) el grado y las formas alternativas de *subjetivización* en la representación de los hechos (*Hay una carretera que va desde mi casa a la costa*; *Hay una carretera que va desde la costa hasta mi casa*; *Hay una carretera entre mi casa y la costa*); (5) la distinción entre *perfil* y *base*, es decir, entre planos de representación de distinta preeminencia en el significado de las expresiones: el primer plano de lo



designado y el segundo de lo presupuesto pero no designado (*Llegar* presupone, como *base* de su significado, un desplazamiento de un lugar a otro, pero solo designa o elige como *perfil* las últimas fases de ese desplazamiento; *venir*, sin embargo, designa todo el desplazamiento); y, por último, (6) la imagen metafórica alternativa escogida para hablar de ámbitos abstractos. Podemos hablar de *colores cegadores* o de *colores chillones*, decir *La chica ha llamado mi atención* o *Fijé mi atención en la chica*, decir *El siglo pasado fue testigo de muchas guerras* o *El siglo pasado fue escenario de muchas guerras*, etc. Por razones de espacio nos detendremos solo en considerar las posibilidades descriptivas y pedagógicas de la distinción *perfil/base* y de las relacionadas con el concepto de *subjetivización*.

Perfil/Base

Observemos en la figura 2 la relación entre los términos *línea*, *radio* y *circunferencia*, por un lado, y de *rincón* frente a *esquina*, por otro.

Figura 2

Línea y *radio* comparten el mismo *perfil* (señalado con trazo grueso en el gráfico), pero *radio*, además, incluye en su significado la presuposición de una *base* (la circunferencia en línea fina discontinua) que sirve de fondo necesario para entender la especificidad de la línea a la que llamamos *radio*. La noción de 'circunferencia' está presente en el significado de *radio* pero solo como *base*, en un segundo plano. Con la palabra *radio* designamos una línea, no una circunferencia. Igualmente, en la distinción *rincón / esquina* encontramos que los dos términos designan lo mismo, un ángulo, pero cada uno lo hace en relación con una *base* distinta: el espacio interior o cóncavo al ángulo en *rincón* y el espacio exterior o convexo en *esquina*.

Lo más interesante es que estos conceptos no son útiles solo para las distinciones

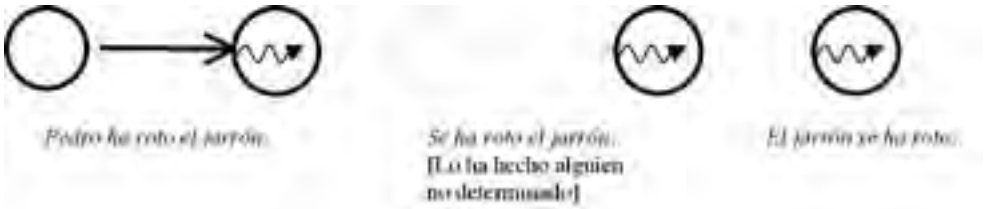


Figura 3

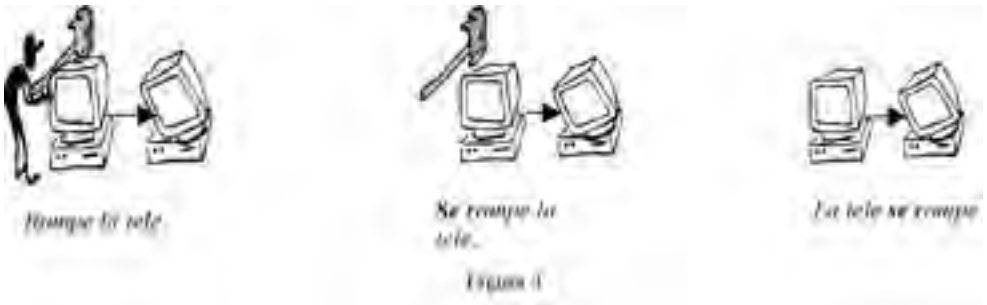
léxicas. Podemos explicar muchas diferencias gramaticales identificando cuál es el alcance del *perfil* de una expresión frente al de otras parecidas. Por ejemplo, la distinción entre un esquema transitivo, uno pasivo reflejo y uno medial puede entenderse desde este punto de vista. Así se aborda en Melguizo (2006)[3] , según se muestra en los esquemas de la figura 3.

Pedro ha roto el jarrón.
Se ha roto el jarrón. [Lo ha hecho alguien no determinado]
El jarrón se ha roto.

En el gráfico, los círculos representan actantes del proceso, la flecha recta la interacción (por ejemplo, la transferencia de energía que se da en un golpe) entre uno de ellos (el agente) y el otro (la entidad afectada o paciente), y la flecha ondulada el cambio de estado que provoca la interacción en el objeto paciente (que pasa de estar bien a estar roto).

Pues bien, en el esquema transitivo (*Pedro ha roto el jarrón*) el *perfil* abarca a los dos actantes: se designa o perfila la interacción entre ambos. En el esquema pasivo-reflejo (*Se ha roto el jarrón*), a veces llamado de indeterminación de agente, solo se designa o perfila la entidad afectada por el proceso y el cambio de estado que experimenta, pero la alusión a un agente indeterminado, que queda oculto, está presente en la *base* (línea fina discontinua). El agente no se designa pero es presupuesto necesariamente. Por último, en el esquema medial (*El jarrón se ha roto*) la reducción valencial, aquí expresada en términos de limitación del alcance de designación, queda reducida al sujeto paciente y al cambio de estado que experimenta sin presuponer intervención de agente alguno. En Melguizo (2006) se propone la presentación gráfica de la figura 4, una versión más pedagógica de la relación comentada.

Veamos otro ejemplo, el caso de la perífrasis *estar* + GERUNDIO frente a la forma personal no perifrástica. En la GBE se adopta una presentación del contraste con las siguientes explicaciones y con



3. En Melguizo (2006) se formula en términos de *perfil* y *base*, coincidiendo en gran parte con las ideas de Maldonado (1999), la relación de reducción valencial progresiva que Salvador Gutiérrez (2002) identifica entre estas tres construcciones.

el apoyo de las representaciones de las figuras 5, 6 y 7.

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Con los verbos sin perífrasis representamos **estados** (situaciones que se mantienen en el tiempo) o **acciones** (procesos que producen cambios de estado).

Con la perífrasis ***estar*** **+** GERUNDIO presentamos el **estado intermedio de una acción**. Vemos una acción en su desarrollo, después de su inicio y antes de su término, como una situación que puede mantenerse en el tiempo.[4]

En la representación de la perífrasis se hace uso de la distinción *perfil/base*. Con la perífrasis designamos (escogemos como *perfil*) el estado o situación que reconocemos en la fase intermedia de desarrollo de una acción. La acción completa de *llevar* está presente en la versión con perífrasis pero solo en un segundo plano, como base. La perífrasis nos permite derivar estados de acciones o transformar acciones en estados, pero, sea como sea, proporcionando una imagen compleja del proceso: o hablamos de una acción que concebimos como situación que se mantiene en el tiempo o de un estado que se genera durante la realización de una acción.

Dependiendo del tipo de acción a la que hagamos referencia, la construcción de la situación con la perífrasis se llevará a cabo de forma diferente: por extensión en el tiempo de un estado intermedio (*Está subiendo*), por repetición continuada (*Está saltando sin parar*), por regularidad (*Está saltando muy bien estos días*), por abstracción de los estados iniciales y finales de un proceso puntual (*En esa foto está saltando*), etc.

Consecuencia de todo ello es que la perífrasis no se aplica a verbos que de por

4. Por razones pedagógicas en la explicación no se hace distinción entre *acción* y *proceso*.

sí ya significan 'estado'. Comparemos, también con ejemplos de la GBE, la distribución de formas simples y con perífrasis para la descripción de situaciones momentáneas, tanto en presente como en pasado: *El bebé* ***está llorando; tiene*** *hambre y* ***parece*** *cansado. (El bebé* ***estaba llorando; tenía*** *hambre y* ***parecía*** *cansado.)* ***Están estudiando;*** *no* ***pueden*** *venir. (****Estaban estudiando;*** *no* ***podían*** *venir.*) *Tu hermana* ***está leyendo; está*** *sentada en la terraza.* (*Tu hermana* ***estaba leyendo; estaba*** *sentada en la terraza.*)

¿Qué pasa cuando aplicamos la perífrasis a un verbo que significa 'estado'? Como en ***Está teniendo*** *un ataque* o en *Lo* ***está sabiendo*** *ahora.* ¡El verbo originalmente estativo se interpreta como un proceso con cambio de estado! ¿No es esto contradictorio con el carácter estativo de la perífrasis? No, si pensamos en su doble plano de representación: aunque en el *perfil* la perífrasis designa un estado, en la *base* evoca una acción. Esa es la diferencia con el verbo estativo sin perífrasis. La perífrasis relega a un segundo plano el carácter de acción de un verbo no estativo, pero aporta un fondo de acción o proceso, en particular un cambio de estado, al verbo que de por sí significa estado. En este caso aporta el cambio de estado que da lugar a la nueva situación. El contraste entre *Sabe qué hay en la caja / Está sabiendo lo que hay en la caja* podemos reflejarlo en la presentación pedagógica de la figura 8.

Figura 8

Subjetivización

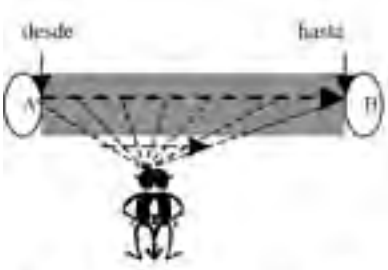
El concepto de *subjetivización* es también muy fructífero no solo desde el punto de vista descriptivo sino pedagógico. Se basa en la idea de que en la conceptualización se reconoce no solo el objeto concebido sino el sujeto que concibe. Una importante fuente de variación en la representación lingüística depende del proceso de *subjetivización*. La *subjetivización* se da cuando aspectos propios de la escena objetiva concebida se reinterpretan en relación con el sujeto que concibe; es decir, cuando hablamos del mundo como si estuvieran ocurriendo cosas que, al representárnoslo, solo ocurren en nuestra mente. Esta idea se ejemplifica muy bien en el contraste comentado por Langacker (FCG I) en relación con los dos usos de *elevar* en las frases *El globo se eleva suavemente / La colina se eleva suavemente* y que se representan en la figura 9a y 9b.

Figura 9a

Figura 9b

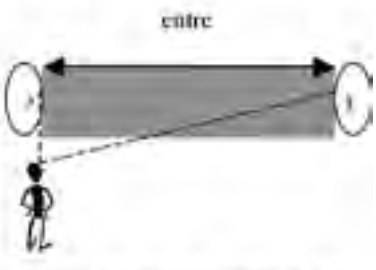
En efecto, en el caso de *La colina se eleva suavemente* no es la colina la que se eleva sino la dirección de nuestra vista para recorrer la superficie completa de la colina. Igualmente ocurre cuando decimos *Hay una muralla que va desde A hasta B*. El movimiento al que señala *va* no es el movimiento de la muralla, que no se mueve, sino el del sujeto que se representa esa situación, el cual, para concebir la extensión espacial de la muralla, la recorre visual o mentalmente. La misma situación puede expresarse en términos objetivos con la alternativa de *entre* (figuras 10a y 10b).

Pues bien, uno de los aspectos más interesantes de este concepto es que saca a la luz la importancia que reviste, para la explicación de muchos elementos gramaticales, la distinción entre los procesos que se representan y los procesos que se llevan a cabo mentalmente para representar los primeros, o, en otro sentido, entre el tiempo representado y el tiempo de la representación.[5] Así, la identificación de los rasgos característicos de perífrasis, preposiciones, conjunciones y marcadores discursivos puede esclarecerse desde ese punto de vista. En efecto, la descripción de muchos de estos elementos se beneficiará si advertimos que en muchos casos sirven no tanto para describir relaciones, pautas temporales y procesos representados, sino para describir los que



Hay una muralla que va ***desde A hasta B***

Figura 10a



Hay una muralla ***entre*** *A y B*

Figura 10b

5. Langacker (1987) distingue entre *tiempo concebido* y *tiempo de procesamiento*.

llevamos a cabo o debemos llevar a cabo para representarnos cierto contenido conceptual. Por ejemplo, se ha descrito en ocasiones el uso causal de *como* indicando que identifica un hecho conocido como causa de otro (*Como no me has llamado, no he podido avisarte*; *Como no tiene hambre, se lo ha dejado todo en el plato*). En nuestra opinión, en realidad, lo que el carácter discursivo de 'conocido' o 'ya mencionado' denota es la consecuencia prototípica de la idea de antelación que transmite *como*, pero que no debemos entender en un sentido objetivo sino subjetivo. Con *como* –esta es la definición adoptada en la GBE– presentamos un hecho en el que hay que pensar antes para entender otro hecho después. *Como*, al igual que otras partículas de este tipo, da instrucciones sobre los pasos que debemos seguir, los puntos de referencia a los que debemos orientarnos o tener presentes para entender ciertos hechos.

Algo parecido ocurre con el uso de las preposiciones: a veces estas se refieren a orientaciones que describen procesos mentales que se siguen en la concepción o representación de alguna situación objetiva. Por ejemplo, la preposición *por*, en su valor prototípico espacial básico, se refiere a la relación entre un recorrido o movimiento y el trayecto que se recorre para llegar de un origen a un destino (*Ha cruzado por el paso de peatones*). Sin embargo, también se usa para hablar de la localización indeterminada de cierto objeto respecto de cierto espacio, como en *La pelota está por ahí detrás*. En realidad, *por* no puede señalar un trayecto objetivo seguido por el movimiento de la pelota, porque la pelota no tiene por qué estar en movimiento, sino más bien el movimiento subjetivo que debe recorrer el conceptualizador para encontrar la pelota. Funcionalmente, podríamos parafrasear la frase diciendo algo así como "Si vas por ahí detrás, encontrarás la pelota en algún punto del trayecto de tu recorrido".

Por otro lado, la adopción de la forma perifrástica *ir* + *a* + INFINITIVO (*va a cantar*) puede entenderse desde ese punto de vista. El verbo *ir* no describe tanto el movimiento objetivo de la entidad que se verá implicada en cierta acción, sino el movimiento subjetivo del conceptualizador que se desplaza desde el presente a un punto en el futuro para localizar cierto hecho. Así se pretende representar pedagógicamente en las figuras 11a y

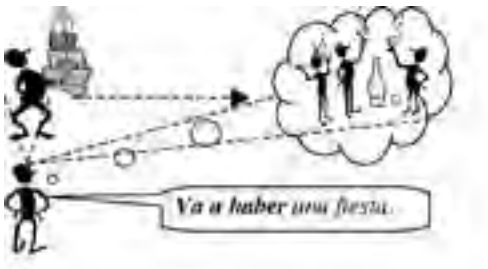


Figura 11a

Figura 11b

11b, en contraste con la forma de futuro simple, donde la relación del presente con el futuro se presupone en la *base* pero no se designa.

Tiempo subjetivo, tiempo objetivo y perspectiva

Para comprobar el modo en que todo lo relacionado con la *perspectiva* puede ayudar a dar cuenta de una forma funcional y discursivamente adecuada, así como pedagógicamente asimilable, de ciertas distinciones complicadas, veamos, aunque solo de manera preliminar, cómo estos supuestos pueden servir para explicar aspectos importantes de la oposición *imperfecto/indefinido*[6].

Como se argumenta en Castañeda y Ortega (2001) y en Ruiz Campillo (2005), para intentar explicar la distinción *imperfecto/indefinido* parece conveniente recurrir a la oposición *terminado/no terminado*. Ese valor tiene un carácter representacional fácilmente asimilable y, además, permite entender usos discursivos concretos. Un valor prototípico que constituye un buen punto de partida porque posee un grado de abstracción productivo, pero no tan vago como para no ser representable o asimilable por un estudiante extranjero.

Conviene, sin embargo, tener presente que la comprensión adecuada de esa distinción requiere algunas matizaciones que muestran la validez y la utilidad de los conceptos comentados.

En primer lugar, debe tenerse presente que la distinción *terminado/no terminado* tiene carácter privativo. El *indefinido* representa el término de un proceso mientras que el *imperfecto*, no. En la GC esta condición privativa se puede entender como una cuestión de alcance de designación. Al igual que el esquema medial tiene un alcance menor que el esquema transitivo (no designa al agente), el *imperfecto* tiene menor alcance de designación que el *indefinido*: no designa el término del proceso.

Intentamos representar las imágenes alternativas en las figuras 12a y 12b. La línea ondulada representa un proceso que empieza y termina en sus extremos horizontales; el óvalo en línea discontinua representa el alcance de los morfemas; la línea ondulada en trazo fino a la derecha de la que designa *cantó* se refiere a otros posibles procesos que se sucedan en la línea del tiempo. La nube representa el desplazamiento a un tiempo pasado o a un espacio no actual.

Tengamos en cuenta que hacer abstracción del término de un proceso, no designarlo explícitamente, no supone necesariamente negarlo. De igual manera, si digo *La puerta se ha cerrado* puedo dar a entender que ha sido sin la intervención de nadie. Pero no hacer referencia a un agente no significa, estrictamente hablando, que descarte su presencia. Esto también puede ocurrir con el *imperfecto*: no confirmar explícitamente el

6. Para una aproximación al problema muy completa, descriptiva y pedagógicamente intachable, consúltese Ruiz Campillo (2005). Una visión alternativa a la que aquí se ofrece de la oposición *imperfecto/indefinido* pero que también aplica los principios de la GC es la defendida en Doiz-Bienzobas (1995).

Figura 12a

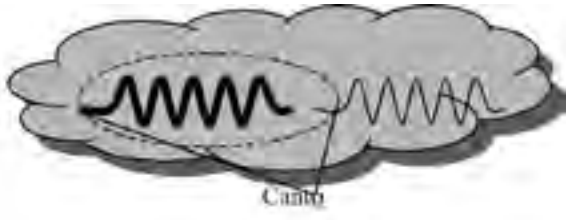


Figura 12b

término no significa que el *imperfecto* no sea compatible con la referencia a hechos que damos por terminados. Así ocurre en el llamado *imperfecto periodístico: En ese momento el atleta cruzaba victorioso la meta*; *A las tres en punto llamaban al presidente por teléfono*.

Pero para comprender esta posibilidad del *imperfecto* debemos dar un paso más y aplicar el concepto de *tiempo subjetivo* al que nos referíamos antes. La distinción no terminativa prototípica del imperfecto está relacionada con un hecho sistemático muy llamativo: la distribución paralela de *imperfecto* y *presente*.

Así lo ilustran estos ejemplos de la GBE:

Ahora	**Entonces**
*Cuánto **llueve**.*	*Cuánto **llovía** aquel día.*
*Mi novia **es** muy inteligente.*	*Mi novia **era** muy inteligente.*
*Todas las noches **estudio** una hora.*	*Todas las noches **estudiaba** una hora.*

Desde este punto de vista, el *imperfecto* puede entenderse como el equivalente del *presente* en un espacio pasado o no actual. Analicemos algo más este paralelismo: si con el *presente* nos referimos a hechos que ocurren en el momento en el que hablamos, con el *imperfecto* nos referimos a hechos que ocurren (ocurrían) en el momento de la historia en el que nos encontramos cuando la estamos contando. Ahora bien, es el tiempo subjetivo correspondiente al recorrido mental de la historia que reconstruimos secuencialmente el que nos permite entender los hechos expresados en *imperfecto* como simultáneos al 'presente de la historia', es decir, simultáneos al momento de su enunciación: ocurren en el tiempo de procesamiento en el momento en el que los expresamos. El carácter no terminativo prototípico del *imperfecto* es equivalente al carácter no terminativo prototípico del presente pero en la esfera del pasado o lo no actual. Langacker (2001) entiende que solo los verbos imperfectivos (*ser*, *estar*, *saber*, *poder*, etc.), es decir, los que expresan estados, sin fases internas diferenciadas, sin puntos culminantes de realización o consumación, que pueden extenderse o comprimirse elásticamente en el tiempo, aparecen en presente con el sentido estricto de estado de cosas vigente

en el mismo momento en el que hablamos (*Tiene fiebre*; *Está enfermo*; *No puede hablar*; *No sabemos lo que le pasa*). Los verbos con sentido perfectivo (*llevar*, *llegar*, *saltar*, *disparar*, *hablar*, etc.) tienen que usarse con la perífrasis *estar* + GERUNDIO para expresar situación simultánea al momento de la enunciación. Según Langacker, ello se debe a que solo en circunstancias discursivas especiales coincide efectivamente la realización de un proceso con punto final y su enunciación[7]. Pues bien, en español también se da esa correlación, como veíamos más arriba (perífrasis para verbos perfectivos: *estaba estudiando*; y forma simple para verbos imperfectivos: *no sabía nada*), con el *imperfecto.*

Con el *imperfecto* también podemos contar un suceso captado y enunciado en el mismo momento en que se cumple en la secuencia de nuestra reconstrucción narrativa. En esto consiste el *imperfecto periodístico*. De hecho, en la narración contamos incluso con más libertad que con la descripción de lo que ocurre en el presente, puesto que los hechos pueden reconstruirse, ralentizarse o acelerarse a gusto del narrador. Ahora bien, solo la búsqueda del efecto estilístico justifica la elección de *imperfecto* frente al *indefinido*, pues si la acción se cumplió y nosotros ya lo sabemos, es más eficaz e informativo darla por consumada explícitamente con el *indefinido*, que nos sitúa al término de ella. No obstante, constatamos que la

7. Es el caso de los llamados *performativos*: *Te prometo…*, *Juro solemnemente…*, o de discursos especiales como el de las retransmisiones periodísticas en directo, en los que en cierto modo se reconstruyen los hechos como si ocurrieran en el mismo instante en que se dicen: *El delantero coge la pelota, recorre 100 metros a toda velocidad y dispara a la escuadra de la portería contraria…*

lengua en este caso también nos ofrece dos perspectivas de representación que dependen del alcance de la designación de dos morfemas temporales (incluyendo explícitamente el término de un proceso o no) y de su localización en relación con un momento de referencia subjetivo: el momento en curso de la narración. Téngase en cuenta que ese momento en curso del tiempo subjetivo, que parece tan importante para comprender el *imperfecto*, aunque presente en la configuración semántica de este morfema temporal, solo lo está en su *base*, como punto de referencia presupuesto no designado.

En las figuras 13a, 13b, 13c, y 13d, que completan la representación de 12a y 12b, se incluye este aspecto. Nótese que en el *indefinido* (figura 13b) el tiempo subjetivo está presente igualmente, pero, a diferencia del *imperfecto*, con el morfema de *indefinido* abarcamos más allá (en sentido retrospectivo) de lo que sucede en el momento de la historia en el que nos encontramos. La flecha indica el tiempo subjetivo y el segmento más grueso de la misma el momento en curso de la narración, que coincide con el abarque del *imperfecto* y que solo incluye el último tramo de la acción completa abarcada por el *indefinido*. En la figura 13c se representa la situación en la que, excepcionalmente, la realización de la acción coincide en su término con los límites del momento en curso de la narración (*imperfecto periodístico*). También se incluye la configuración correspondiente al *pluscuamperfecto* (figura 13d), cuyo alcance es anterior al momento en curso de la narración.

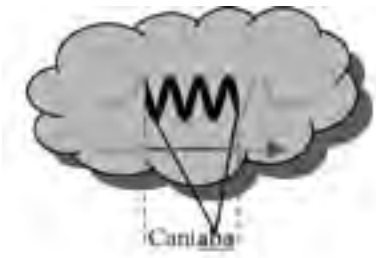


Figura 13a

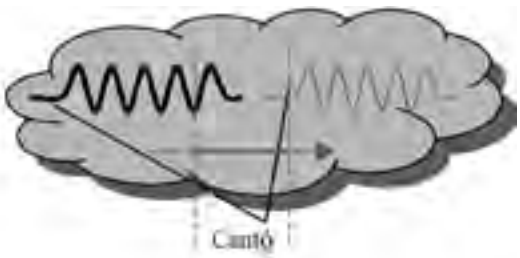


Figura 13b

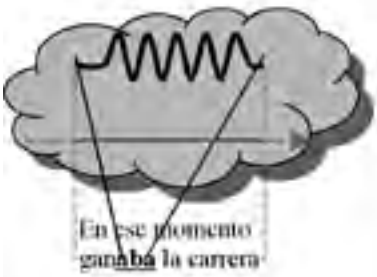


Figura 13c

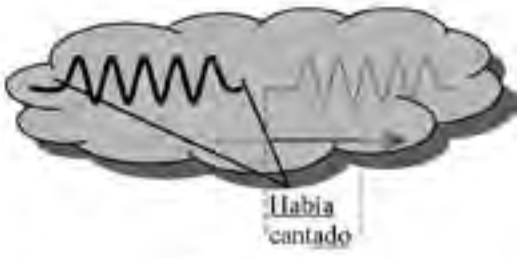


Figura 13d

Estaban todos concentrados.

Figura 14a

Salieron todos a la vez.

Figura 14b

Por eso al principio **iban** todos juntos.

Figura 14c

A mitad de la carrera **ganaba** el de azul.

Figura 14d

Sin embargo, en el último momento quien **cruzaba** la meta primero **era** otro.

Figura 14e

al final, **ganó** el de rojo.

Figura 14f

Estaba muy contento pero también cansado.

Figura 14g

Había ganado su primera carrera. No **podía** creerlo: **tenía** la copa de campeón en sus manos.

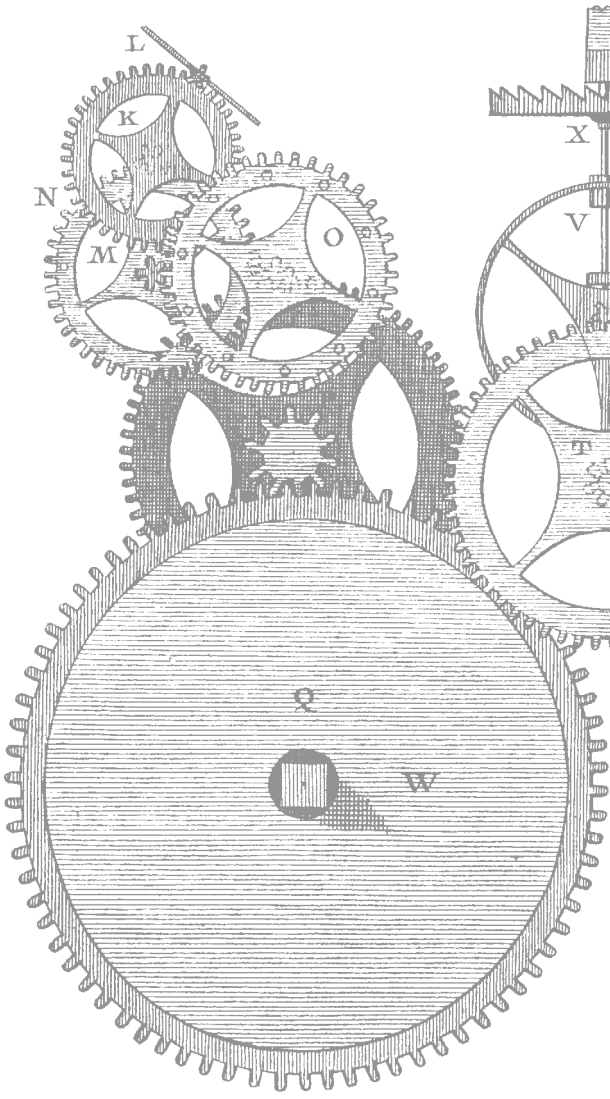
Figura 14h

En las representaciones gráficas de las figuras 14 (a, b, c, d, e, f, g, h) procuramos expresar de forma más pedagógica la postura establecida en relación con el relato de una carrera. En la metáfora gráfica usada se representa el momento enunciativo de la narración con el haz de luz más clara (trapecio en línea discontinua) que ilumina el fotograma que se encuentra en ese punto de nuestra visualización mental; los trapecios en color gris representan el foco o alcance del morfema temporal. Cuando usamos *imperfecto* "iluminamos" exclusivamente el tramo de la secuencia (fotograma) que coincide con el haz que surge de nuestra enunciación. Cuando usamos *indefinido* iluminamos un hecho completo que empieza antes del momento de la narración y que termina en el fotograma en curso. La última figura incluye, además de la representación de las formas de *imperfecto*, *podía* y *tenía*, la del *pluscuamperfecto*, cuyo alcance designativo no incluye el momento en curso de la narración pero lo presupone necesariamente en su *base*.

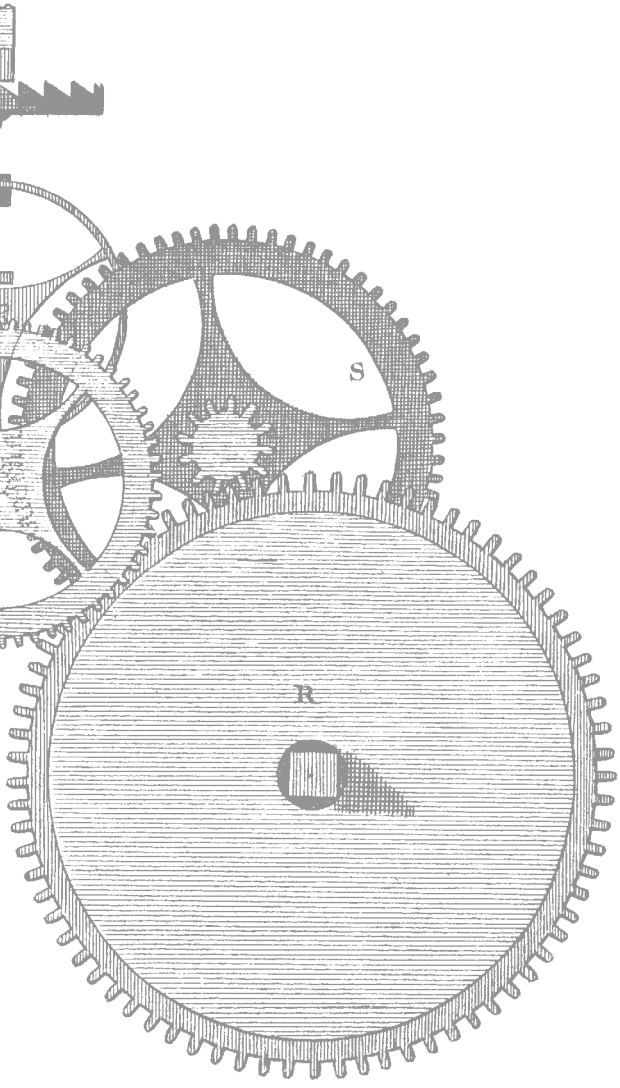
Para terminar

Aunque con la brevedad requerida por la ocasión, creemos que los ejemplos expuestos pueden dar una idea del potencial de la GC como modelo que fundamente decisiones para la confección de versiones pedagógicas de la gramática. Las ventajas que ofrece pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- **Paralelismo con principios generales de percepción y con otras formas de representación** (la gráfica, por ejemplo).
- **Todas las estructuras del lenguaje se consideran símbolos**, asociaciones entre significantes y significados, representaciones conceptuales naturales.
- **Las funciones discursivas** y **pragmáticas** se basan precisamente en la existencia de **representaciones alternativas** de una misma situación objetiva.



- Las explicaciones "representacionales" no tienen por qué ser excluyentes. Son integrables en **descripciones pluridimensionales** aplicables al criterio discrecional del docente.
- El **trabajo del alumno** con ejemplos y ejercicios puede ser **sistemáticamente significativo** cuando la descripción de partida es significativa e intuitivamente asimilable.



Referencias Bibliográficas

ACHARD, M., y NIEMEIER, S. (eds.), 2004, *Cognitive linguistics, Second language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Studies on Language Acquisition. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.

ALONSO RAYA, R., CASTAÑEDA CASTRO, A., MARTÍNEZ GILA, P., MIQUEL, L., ORTEGA OLIVARES, J., RUIZ CAMPILLO, J. P., 2005, *Gramática Básica del Estudiante del Español*. Barcelona: Difusión.

CASTAÑEDA CASTRO, A., 2004, «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», en RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera). Ministerio de Educación y Ciencia. Marzo, (N.º 0) <www.sgci.mec.es/redele/index.html>

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J., 2001, «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición *imperfecto/indefinido* en el aula de español/LE», *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, número monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, págs. 213-248. Versión electrónica disponible en la red en <http://publicaciones.ua.es/librosCap/84-699-530-x.asp>.

DIRVEN, R., 1990, «Pedagogical Grammar», *Language Teaching*, 23, 1-18.

DOIZ-BIENZOBAS, A., 1995, *The Preterite and the Imperfect in Spanish: Past Situation vs. Past Viewpoint*. San Diego (Cal.), University of California. Tesis Doctoral.

TAYLOR, J. R., 1993, «Some pedagogical implications of cognitive linguistics» en R. A. Geiger y B. Rudzka-Ostyn (eds.) *Conceptualizations and Mental processing in Language*,

págs. 201-221. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.

LANGACKER, R. W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites.* Stanford: Stanford University Press.

----1991, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application.* Stanford: Stanford University Press..

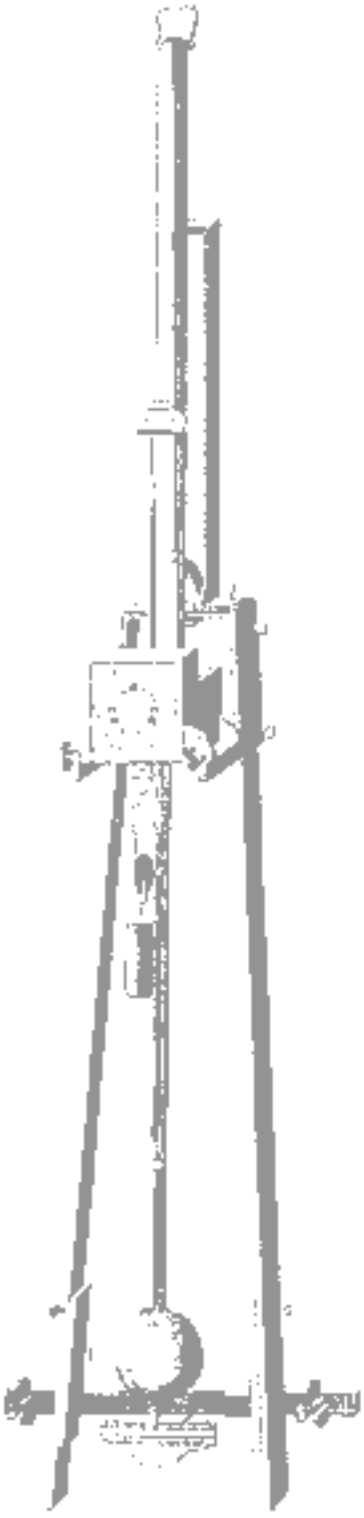
----2001, "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense", en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition.* Berlin, Nueva York: Mouton De Gruyter (págs. 3-40).

MALDONADO, R., 1999, *A media voz. Problemas conceptuales del clítico* se. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Publicaciones Filológicas.

MELGUIZO, E., *El señor Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de 'se' en clase de ELE.* Memoria para el Máster de Enseñanza de ELE de la Universidad de Granada, 2004-2005. No publicada.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 2002, *Forma y sentido en sintaxis*, Madrid: Arco-Libros.

RUIZ CAMPILLO, J. P., 2005, "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase". *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español,* 15, junio 2005 (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), págs. 9-17. Versión electrónica disponible en <http:/www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico15>.



LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Aparte de las referencias complementarias al artículo precedente ya citadas en el mismo, de la extensa lista de trabajos ya disponibles, tanto de introducción a la Lingüística Cognitiva de orientación *langackariana* como de aplicación concreta del modelo de la CG a problemas gramaticales del español, llamo la atención a continuación sobre las que de un modo u otro han sido significativas para mí.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (ed.), 1998, Estudios de lingüística cognitiva I y II. Universidad de Alicante.

Estos volúmenes, correspondientes al primer congreso de la Asociación Española de Lingüística Cognitiva (AELCO), reúnen muy variados trabajos, muchos de ellos sobre temas de gramática del español, que dan idea del potencial del modelo.

CUENCA, M. J. Y J. HILFERTY, 1999, Introducción a la lingüística cognitiva. Ariel. Barcelona.

Probablemente la introducción al modelo más accesible en español. Ofrece una visión de conjunto muy útil y está escrita con conciencia de obra divulgativa. Contiene una orientación bibliográfica muy útil que repasa los títulos más destacados orientados al español concebidos desde esta corriente.

DELBECQUE, N., 1990, "Towards a cognitive account of the use of the prepositions por and para in Spanish", en E. H. Casad (ed.) Linguistics in the redwoods: The expansion of a new paradigm in Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996 (págs. 249-318).

Un buen ejemplo, no es el único que podríamos citar de esta autora, de análisis riguroso de una distinción muy resbaladiza del español, planteada con el rigor y la precisión propios de esta sobresaliente hispanista. Aunque la adaptación pedagógica está por hacer, la revisión del problema que realiza la autora desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva es un punto de partida inestimable.

LAKOFF, J. Y M. JOHNSON, 1980, Metaphors We Live By. Chicago: Chicago University Press. (Trad. esp.: Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra, 1986).

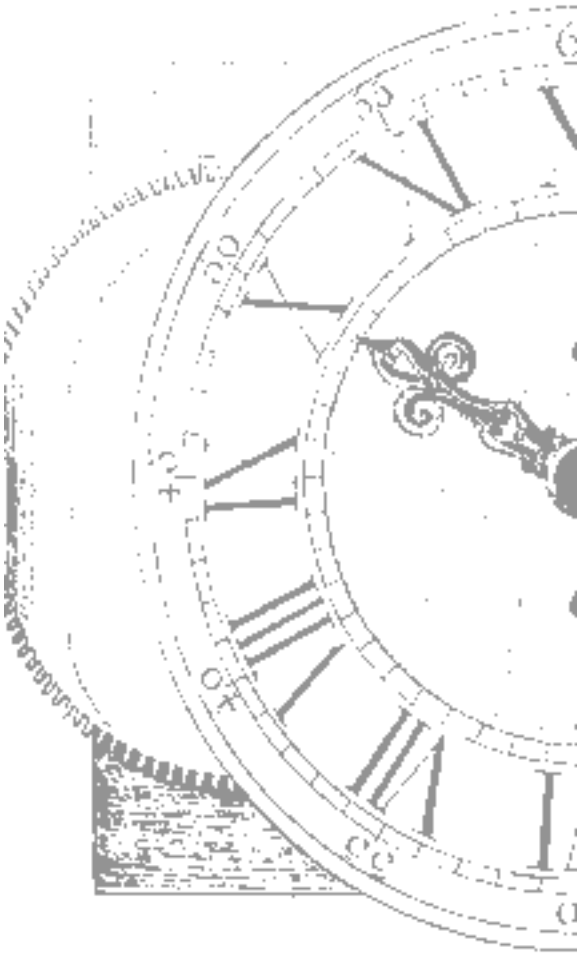
Este libro, ya todo un clásico, trata sobre el papel central de la metáfora en la conceptualización del mundo, el establecimiento del significado y los procesos de razonamiento. Puede ser una buena vía de acceso a la lingüística cognitiva. En él la metáfora es considerada como un mecanismo poderoso para obtener sentido de la experiencia. Así, la forma en que nos orientamos en los dominios básicos del espacio y del tiempo, a través de la proyección metafórica, nos sirve para organizar dominios más abstractos como el del discurso o el pensamiento.

LANGACKER, R. W., 1987, 1991: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites* ***(1987) y*** *Volume II: Descriptive Application* ***(1991). Stanford: Stanford University Press.***

Se trata de la obra fundacional de la Gramática Cognitiva. Es el más ambicioso intento de desarrollar una gramática de base cognitivista. En el primer volumen desarrolla los principios generales de la Gramática Cognitiva, centrándose en cuestiones metodológicas, la concepción general del lenguaje como un sistema de unidades simbólicas y en las relaciones semánticas y su correlación con las estructuras fonológicas. Destacan su concepción de la naturaleza de las construcciones gramaticales, consideradas como estructuras simbólicas complejas basadas en relaciones valenciales, y las ideas relativas a la visión representativa e imaginística de la gramática. En el segundo volumen acomete la aplicación de los principios expuestos en el primer volumen a la explicación de numerosos aspectos de la gramática de las lenguas, como la de las estructuras de los sintagmas nominales y de la cláusula verbal, de la transitividad, la subordinación y la coordinación. Es un libro extenso y denso, pero su coherencia interna y el alcance de sus análisis lingüísticos, expresados de forma impecable, clara y precisa, hacen que su lectura, ineludible para los especialistas, merezca el esfuerzo también para alguien poco familiarizado con la lingüística.

LANGACKER, R. W., 2000, *Grammar and Conceptualization,* ***Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.***

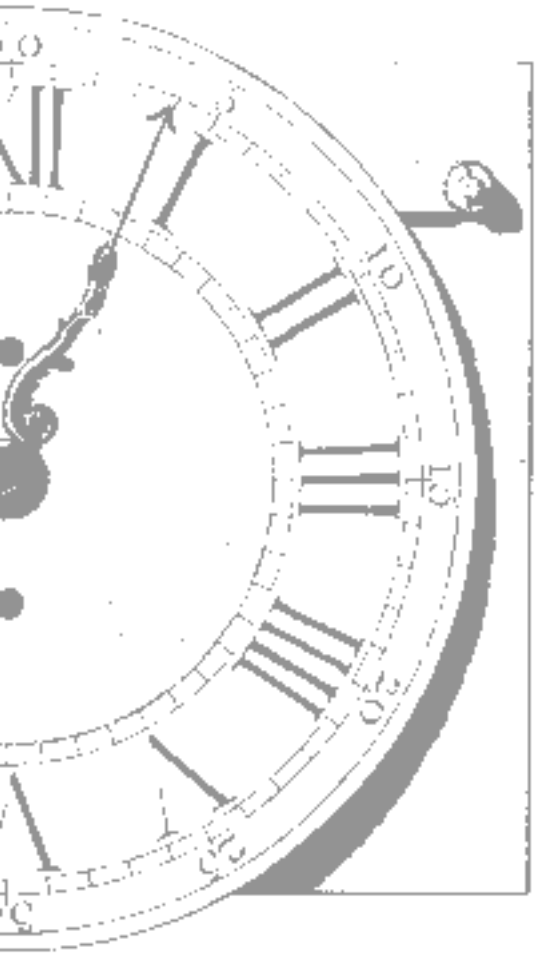
En esta obra se recogen los artículos más sobresalientes del autor desde la publicación del segundo volumen de *Foundations…* hasta el año 2000. No da por supuesto el conocimiento de los principios epistemológicos del modelo y ello permite acceder al modelo de la GC a partir de esta colección de trabajos, no tan extensa como los *Foundations…*, donde la penetración analítica del autor



se ve reforzada con algunas herramientas conceptuales nuevas.

LANGACKER, R. W., 2001, "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense", en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.) *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition; Volume (II): Language Pedagogy.* ***Mouton De Gruyter. Berlin, Nueva York (págs. 3-41).***

Aunque el autor confiesa no ser experto en las cuestiones relativas a la enseñanza de lenguas, las anotaciones generales que hace al inicio de este artículo sobre qué tipo de descripción gramatical puede resultar más rentable para las personas que aprenden una segunda lengua son enormemente sugerentes. Su descripción del *presente* en inglés, trasladable a otras lenguas como el español en muchos aspectos, es, por lo demás, especialmente significativa para calibrar la aplicabilidad del modelo a la enseñanza de lenguas. En la misma obra conjunta donde aparece el artículo de Langacker, editada por Pütz, Niemeier y Dirven, hay otros artículos que muestran las posibilidades de aplicación de la lingüística cognitiva al ámbito de la enseñanza de lenguas, aunque la mayoría tratan sobre la enseñanza de la lengua inglesa.



MALDONADO, R., 1999, *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se.* ***Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Publicaciones Filológicas.***

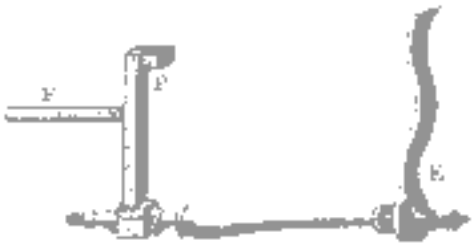
Este libro es una de las más destacadas monografías sobre un tema gramatical del español planteado en el marco de la Gramática Cognitiva. El ámbito de los usos de *se* se aborda en conjunto a través del concepto clave de *voz media*. La forma en que el autor explica la vinculación entre los usos impersonales, mediales y reflexivos del *se* es la más esclarecedora que conozco. Prueba definitiva de la validez y utilidad de este modelo en relación con el español.

MALDONADO, R., 2000, *Estudios cognoscitivos del español,* ***Revista Española de Lingüística Aplicada (Asociación Española de Lingüística Aplicada).***

Este número monográfico, publicado en CD-ROM, reúne trabajos diversos sobre GC aplicada al español de los autores más destacados de esta corriente en el ámbito hispánico. En él se abordan temas como la oposición *ser/estar*, la oposición *indicativo/subjuntivo*, o la de *imperfecto /indefinido*, entre otros.

RUIZ CAMPILLO, J. P., 2005, "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase" *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español,* ***15, Junio 2005 (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), págs. 9-17. Versión electrónica disponible en la red: <http:/www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico15>***

Esta es una muestra excelente de las posibilidades de adaptación del enfoque cognitivista a la enseñanza del español LE. El autor expone de forma rigurosa la posibilidad del tratamiento de la gramática desde un punto de vista cognitivo en los términos operativos que requiere el estudiante de español. El artículo plantea no solo la presentación y descripción pedagógica de la distinción *imperfecto/indefinido* sino también la forma de abordar la oposición en ejercicios significativos. Para mí es el mejor artículo sobre enseñanza de la gramática de español LE que conozco.



TAYLOR, JOHN R., 2002, *Cognitive Grammar.* ***Oxford University Press. Oxford, Nueva York.***

De la madurez alcanzada por la Gramática Cognitiva es síntoma la publicación de este completísimo manual a cargo de este destacado defensor del modelo. El autor hace una revisión exhaustiva de todos los aspectos relativos a la posición de la Gramática Cognitiva en el ámbito más amplio de la Lingüística Cognitiva y respecto de otras corrientes de la lingüística actual para proceder a continuación al tratamiento sistemático de las principales cuestiones planteadas en el modelo.

UNGERER, F. and H. J. SCHMID, 1996, *An introduction to Cognitive Linguistics.* ***Harlow: Addison Wesley Longman.***

Una introducción general a la Lingüística Cognitiva, no solo a la Gramática Cognitiva, con clara vocación didáctica. Ofrece una introducción a las principales cuestiones planteadas en el marco epistemológico de la lingüística cognitiva de manera amena, en un estilo asequible, con numerosos ejemplos y ejercicios, y con una extensión abarcable para el que quiera obtener una visión panorámica del asunto.

Situación de la enseñanza del español a extranjeros en México

María Gabriela Camberos Luna
Universidad de Guadalajara
taguinch@hotmail.com

Resulta difícil hablar de la situación actual de la enseñanza del español en México sin antes considerar que no podemos distinguir una sola realidad sino diferentes contextos en los que se lleva a cabo esta labor y de los cuales podrían precisarse tres:

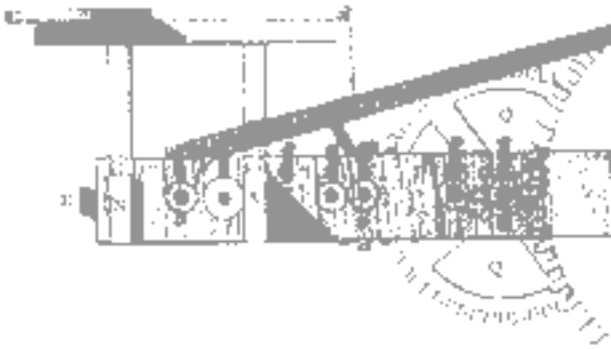
a) La enseñanza del español como lengua oficial en todos los niveles escolares hasta el bachillerato.
b) La enseñanza del español en los programas de educación bilingüe dedicados a comunidades indígenas.
c) La enseñanza del español a extranjeros que visitan el país con la principal intención de aprender la lengua y la cultura de México.

Cada una de estas prácticas cuenta con características y problemáticas propias, pero si bien de las dos primeras es posible hacer anotaciones con base en información documentada; rendir un informe sobre la enseñanza del español a extranjeros que abarque la totalidad del país no resulta tan evidente. La enseñanza del español como lengua oficial y la relativa a la educación bilingüe forman parte de políticas educativas gubernamentales, y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que gestiona estos tipos de enseñanza, se muestra interesada en hacer notar su trabajo mediante la publicación de informes[1]; además existe una extensa investigación y, por lo tanto, bibliografía al respecto.

Sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza del español a extranjeros, no hay un organismo que se encargue de encabezar los esfuerzos que varias universidades y escuelas de idiomas llevan a cabo[2]; aunque es cierto que cada institución educativa ha buscado la manera de enfrentarse a las carencias materiales

1. Recientemente, el gobierno de México ha creado una política "de transparencia", que consiste en publicar en la red toda información que sea de interés público referente a sus Secretarías de Estado. De esa manera ha sido posible revisar la información concerniente a la educación indígena, que dicho sea de paso, ha sido tema de controversias para especialistas en educación y derechos indígenas, entre otros.
2. Aunque sí es necesario apuntar que toda institución que se haga llamar "escuela", "instituto", "colegio", "academia", etc., debe registrarse en la Secretaría de Educación Pública y para ello presentar su programa de estudios.

y de formación que nos conciernen; cualquier estadística, tarea de investigación o publicación relevante se da a conocer casi exclusivamente de manera interna, y al no compartirse la información entre universidades y centros, todos los interesados conocen una realidad fragmentada[3].

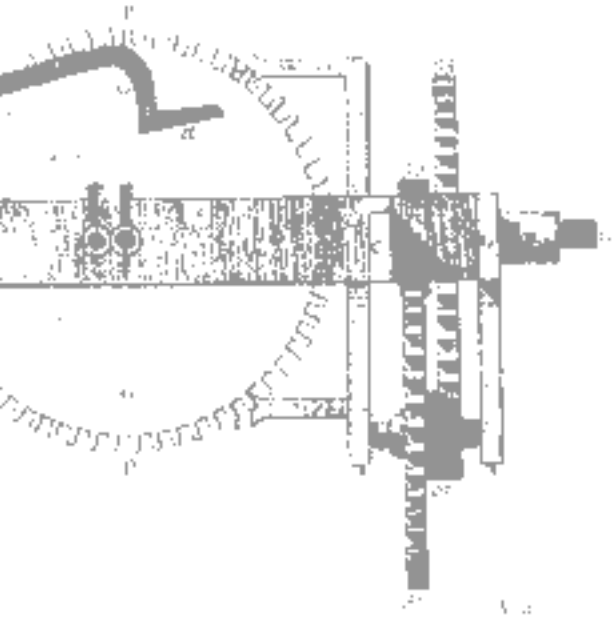


La razón de vivir esta situación tal vez se deba a varios factores y es aquí donde se puede vislumbrar la problemática a la que nos enfrentamos. Para comenzar sería interesante hacer notar que la extensión territorial de México es de 1.964.375 km²[4], es decir, que su tamaño es comparable a las superficies sumadas de Alemania, España, Francia, Italia y el Reino Unido. En las 32 entidades federativas que lo conforman existe al menos una escuela de idiomas y en específico, algún tipo de curso de español dedicado a estudiantes extranjeros[5]; no obstante, aún no se han dado iniciativas para conformar una asociación de profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera y los profesores permanecen aislados en sus centros de enseñanza.

Lo que sigue intenta mostrar un panorama general de la posición en la que se halla una gran mayoría de profesores de todo el país, que no se encuentran cobijados por grandes instituciones pero que a fin de cuentas ejercen y, por lo tanto, necesitan principalmente de formación, recursos materiales y mucha comunicación entre sí.

Formación. Hasta hace poco tiempo la oferta escolar para recibir algún tipo de formación especializada era casi inexistente. La mayoría de los profesores somos egresados de licenciaturas en Letras, Filosofía y Letras, Lingüística, Historia, o bien, de Lenguas Modernas; sin embargo, cuando se revisan los currículos de estas licenciaturas no se encuen-

3. En la búsqueda de información para realizar este informe escribí a una reconocida institución solicitando información sobre sus proyectos de investigación actuales y su respuesta fue que seguramente sería suficiente lo que publicaban en su portal de internet.
4. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.asp
5. Sin embargo, no hay estadísticas que avalen esta apreciación porque muchas de las escuelas que imparten cursos de español para extranjeros se registran ante la Secretaría de Educación Pública como "Escuela de idiomas", lo cual es un término muy amplio y muchas veces solo se refieren a que enseñan el idioma inglés. Esta afirmación que me atrevo a hacer responde a una búsqueda que hice por internet y guías telefónicas de algunas ciudades. Efectivamente en ciudades importantes de estados pequeños aparece al menos una escuela que imparte este tipo de cursos, mientras que en los estados más importantes por su desarrollo económico o por su actividad turística puede encontrarse una gran variedad de ofertas al respecto.



tran suficientes asignaturas que sirvan para propósitos de formación de profesores especializados en la enseñanza de español a extranjeros. La mayoría de los colegas con los que he tenido contacto han aprendido de su labor de manera un tanto empírica y muchas personas aún creen que solo por el hecho de ser hablantes nativos tienen la capacidad para transmitir su lengua, de ahí que se conformen con sus conocimientos lingüísticos o con la "formación" que ofrecen algunos centros, especialmente privados, y que generalmente se limita a una revisión de conceptos gramaticales y al conocimiento del texto o cuaderno de trabajo que ahí se utiliza. Si los interesados no pueden acceder fácilmente a una formación de este tipo, tampoco se puede afirmar que haya recursos materiales suficientes en librerías o bibliotecas públicas como para buscar un aprendizaje autónomo.

Por otro lado, también es cierto que hay instituciones de larga tradición en la enseñanza del español a extranjeros y en la formación de profesores, como el Centro de enseñanza para extranjeros (CEPE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de estudios para extranjeros (también llamado CEPE) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.), la Universidad Veracruzana o bien la Universidad Internacional (UNINTER) en la ciudad de Cuernavaca[6]. Por su parte, el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, abrirá a corto plazo una nueva licenciatura en enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, aunque se valoran los esfuerzos de estas universidades, es necesario advertir que no es suficiente porque la oferta educativa no alcanza a cubrir las necesidades de profesores alejados geográficamente de estas entidades.

Recursos materiales y bibliografía. Una limitante más se da en la dificultad para formar armarios de recursos (con cintas de audio o vídeo, juegos, vestimentas para hacer teatro, fichas de auto-aprendizaje, diccionarios especializados, etc.)

6. Muchas otras universidades públicas y privadas también cuentan con cursos de español para extranjeros y crean sus propios materiales, pero no dan a conocer ningún tipo de trabajo de investigación en la materia.

por cuestiones económicas o escaso interés de los directivos. Pero si bien en esta área un profesor apasionado por su trabajo puede hacer gala de imaginación explotando documentos reales y buscando la manera de hacer interactuar y disfrutar a su grupo, sí que es complicado encontrar textos relacionados con su propia formación y actualización. En lo concerniente a Guadalajara, cada año se celebra la Feria Internacional del Libro más grande de América Latina y sin embargo hasta hace apenas dos años he empezado a encontrar libros de trabajo para los estudiantes, pero solo uno que pueda orientarme en mi labor como profesora. He visto más títulos en algunas editoriales que nos visitan, pero generalmente son solamente de exposición. Por lo demás, son libros que son caros en comparación con el precio de los libros nacionales. En cuanto a otros textos a los que se puede acceder en las bibliotecas de mi universidad, la mayoría son de temas lingüísticos o gramaticales, pero no dirigidos a esta especialidad.

Se concluye que cada centro de enseñanza o los profesores por sí mismos deben hacerse de sus propios recursos, pero la oferta todavía es escasa. La mayor parte de los libros de texto o cuadernos de trabajo son importados de Estados Unidos o de España, y por supuesto, los libros estadounidenses generalmente tienen explicaciones en inglés, mientras que los españoles se circunscriben a un contexto y vocabulario español. Sí es posible encontrar libros mexicanos, pero muchos de ellos son antiguos, casi siempre basados en enfoques gramaticales y un tanto anacrónicos cuando presentan información cultural porque no son actualizados, corregidos ni reeditados. La solución que diferentes centros han dado a estos problemas, es que elaboran sus propios materiales, y si esta ha representado una mejor opción, también es necesario advertir que muchas veces se elaboran sin llevar a cabo un análisis profundo del proceso de enseñanza y siguen obedeciendo principalmente a un enfoque gramatical. Estos manuales, generalmente tienen una pequeña explicación de un contenido gramatical determinado y en seguida algunos ejercicios que han de ser resueltos por el estudiante. Tendencias actuales, como la creación de currículos, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas; o bien, conceptos como la autonomía en el aprendizaje o la negociación con los estudiantes, etc., ni siquiera se mencionan en las introducciones de los manuales y pareciera que tampoco se piensa en ellos.

No obstante esta lamentable situación, se reconocen los esfuerzos que han realizado varias universidades, especialmente la UNAM a través del CEPE[7], que ofrece cursos intensivos de español, cursos de cultura y estudios mexicanos, cursos especializados para estudiantes méxico-americanos y diplomados de formación

7. Para una información más detallada, se puede consultar su portal de internet: http://www.cepe.unam.mx.

de profesores en tres campus en México y tres sedes en Estados Unidos y Canadá. Además, cuenta con programas de investigación y con publicaciones propias y certifica "la posesión de la lengua española" con un examen que se aplica como un requisito de inscripción para los alumnos extranjeros que estudian en la UNAM y otras instituciones.

Por otro lado, desde el año pasado, esta dependencia de la UNAM ha trabajado con el Instituto Cervantes en un proyecto para elaborar un "Certificado Internacional del Español" y el mes de junio pasado participó en una reunión de 19 países hispanohablantes, convocada también por el Instituto Cervantes, para llegar a acuerdos y lograr establecer a mediano plazo una Certificación internacional de dominio del español como lengua extranjera, basada en un marco de respeto a las identidades lingüísticas regionales.

Por último, el mes de marzo pasado, una universidad privada, el Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC) presentó un libro titulado *Aula Latina,* en un intento por presentar nuevas herramientas a sus profesores, que hasta ese momento se habían estado apoyando en textos españoles.

Características de los estudiantes que vienen a México. Es interesante pensar en la gran cantidad de personas que deciden estudiar español en México porque se sienten atraídas por su belleza, su clima, su gran diversidad cultural y turística, o simplemente por la facilidad para poder realizar una estadía más o menos larga[8].

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realizó una encuesta en el año 1999[9] para observar la tendencia de la movilidad estudiantil en nuestro país. Se concluyó que con respecto al país de procedencia de los participantes extranjeros el 61,7% de los estudiantes provenía de los Estados Unidos y Canadá, el 17,7% de Latinoamérica, el 10,25% de Europa, el 10,05% de Asia y el 0,3% de Oceanía.

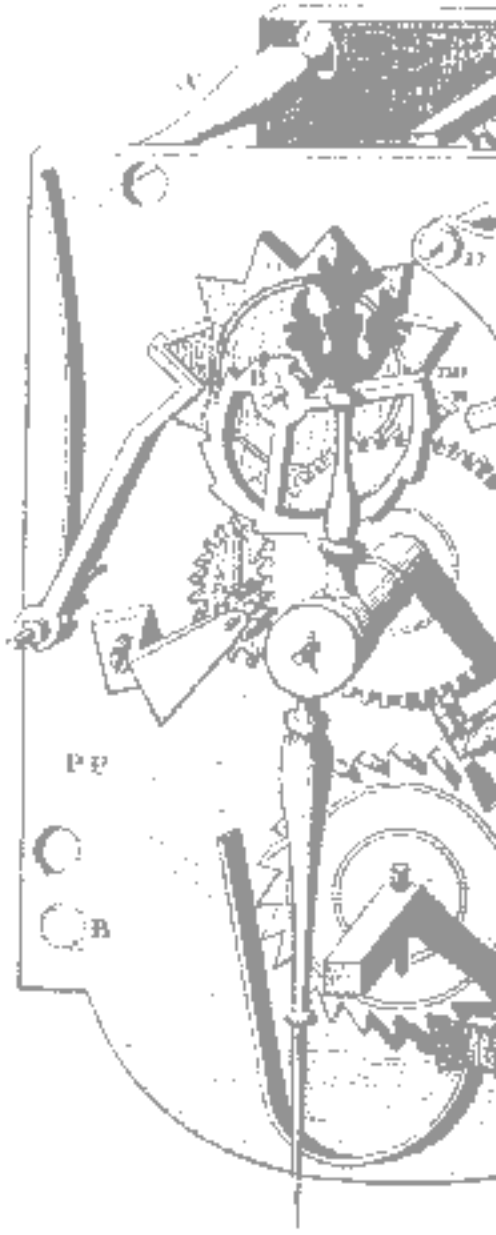
Además se notó que un 70% de los participantes eran estudiantes de licenciatura que deseaban realizar estancias o cursos cortos, muchos de ellos interesados en el estudio de la historia y cultura mexicana, literatura y español; un 14% eran estudiantes de postgrado y un 16% personal académico. Además, del total encuestado, el 46% tenía la intención de obtener un grado en México, mientras que el 50% expresó no tener esa intención.

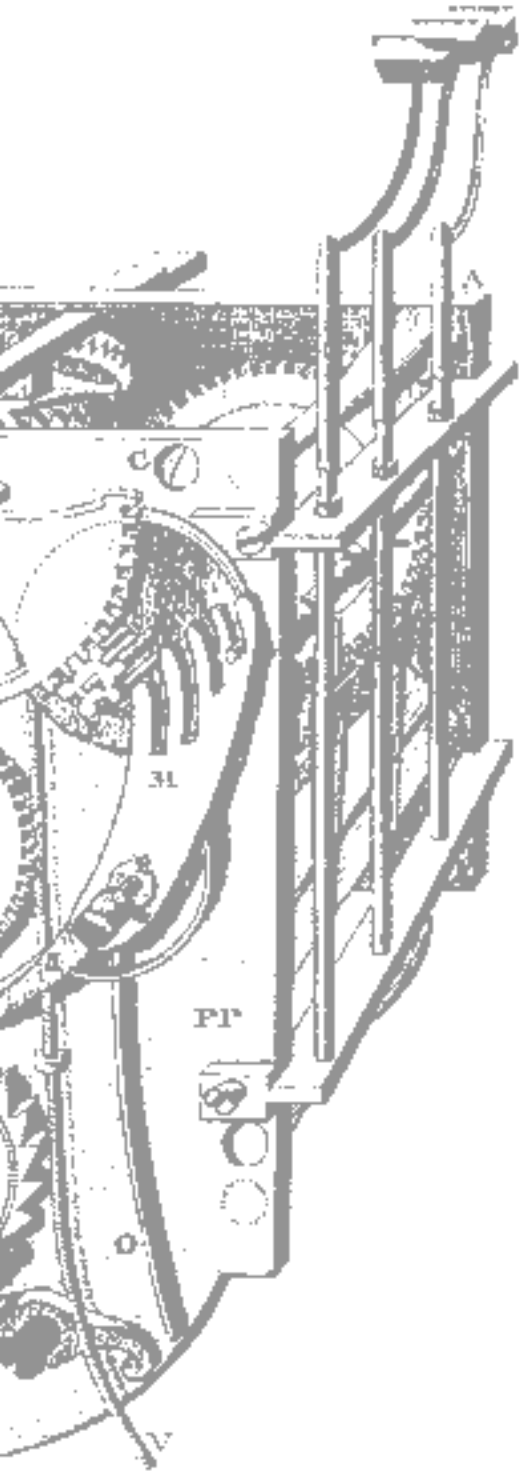
Aunque la realidad hubiese cambiado en estos seis años, aún sigue habiendo una mayoría de estudiantes estadouniden-

8. La mayoría de los extranjeros obtienen al llegar a México un permiso para permanecer hasta 3 meses en calidad de turistas (salvo algunas excepciones), y al inscribirse en una escuela no es difícil cambiar su característica migratoria por la de estudiante si es que cuentan con los mínimos recursos para poder sobrevivir.

ses y canadienses en nuestras escuelas, mientras que se incrementa el número de estudiantes orientales (principalmente coreanos y japoneses) debido a que se han estado fortaleciendo lazos de amistad e intercambios culturales y académicos entre universidades extranjeras y nacionales. Otra razón es la flexibilidad que se muestra por parte de nuestras instituciones para adaptarse a los requerimientos de las universidades foráneas en cuanto a la acreditación de asignaturas por parte de los estudiantes.

Las estadísticas de la ANUIES pueden dar una idea de las características de los estudiantes extranjeros que vienen a nuestras universidades, pero también es importante señalar que fuera de estas instituciones hay muchos otros estudiantes de nacionalidades, intereses y edades heterogéneas. Muchos jóvenes y pensionados (estos últimos especialmente estadounidenses y canadienses) vienen por periodos cortos de tiempo, con la intención de no invertir mucho dinero en sus estudios y a la vez tener la oportunidad de conocer un poco de México. A este grupo de estudiantes no les interesa obtener una certificación por sus estudios, sino aprender o mejorar su nivel de español a la vez que conocen gente nueva y disfrutan de su estancia en el país. Otro grupo de personas, también de nacionalidades variadas, viene al país con contratos de compañías internacionales. Estas personas tienen necesidades especiales. Generalmente vienen con la intención de permanecer por tiempos más prolongados; por sus ocupaciones laborales no tienen mucho





tiempo para estudiar o asistir a una escuela y sin embargo necesitan adaptarse al país y aprender rápido, además de que se muestran interesados por aprender español con fines específicos.

Oferta de cursos de español para extranjeros. Atendiendo a la demanda, la oferta de cursos de español es de lo más variada. Ya se ha visto a qué tipo de estudiantes se dirigen las universidades, las que además tienen el propósito de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y que realizan sus propias investigaciones y formación de profesores. Estas tienen la facilidad de establecer convenios con universidades e instituciones extranjeras, que les permiten crearse un prestigio y ser autosuficientes en los recursos económicos que utilizan para desarrollar sus programas y proyectos. A su lado existen las escuelas de idiomas, que generalmente ofrecen cursos de otras lenguas además del español para extranjeros. Estas escuelas cuentan con recursos limitados para llevar a cabo investigaciones y muchas veces, en el caso de que ellas mismas elaboren sus materiales de enseñanza, les es caro realizar proyectos piloto para probarlos, por lo que pueden contener errores o perder vigencia rápidamente. Por esa razón, también muchas optan por comprar libros de texto a las editoriales y aquí el problema tiene relación con la poca oferta que hay de ellos en nuestro país. Ya se ha dicho que muchos libros son caros por ser importados y los más accesibles son de origen estadounidense, generalmente con explicaciones en inglés, lo que se vuelve un problema

cuando los destinatarios de los cursos son estudiantes de nacionalidades no anglohablantes. Pero por otro lado, estas escuelas ofrecen varias ventajas a los estudiantes: sus cursos se dividen en periodos cortos de tiempo, son flexibles en horarios y sus programas pueden adaptarse más fácilmente a las necesidades individuales de los estudiantes.

Conclusiones. Este informe da cuenta mayormente de las carencias a las que nos enfrentamos gran parte de los profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera en México, y que tienen relación con la formación, la investigación y los recursos bibliográficos disponibles.

Mi vivencia como profesora me ha hecho reconocer que no basta con ser hablante nativa de una lengua para poder transmitirla. Esta idea aún es compartida por muchas personas y constituye un grave problema para la profesionalización y el reconocimiento de la labor de los profesores. Cuando se parte de esta creencia se tiende a trivializar el desempeño docente y a considerar que es una labor de bajo perfil.

En lo personal, considero que la enseñanza de español a extranjeros no puede ser solamente el negocio de escuelas de idiomas que aprovechan el atractivo de nuestro país; necesita volverse un tema cotidiano de discusión. Al encontrarnos en un proceso de globalización, el interés por aprender un idioma se ha extendido más allá de los turistas y los empresarios. Actualmente nos hallamos ante una realidad de aculturación mundial y necesitamos preguntarnos qué papel jugamos los profesores de español, como mexicanos, en este nuevo contexto.

Afortunadamente nuestro camino ya no está tan desierto. Las acciones del CEPE de la UNAM dan testimonio principalmente de ello. El tránsito hacia mejores condiciones de enseñanza se presenta aún lento para muchas personas que no formamos parte de esa institución, pero celebramos que ya se estén realizando trabajos de mayor envergadura y esperamos que sus conocimientos sean compartidos con otros centros educativos, o bien, publicados para que puedan distribuirse en librerías o consultarse en bibliotecas de zonas distantes de la capital del país.

Para finalizar, quisiera reiterar que es necesario que se abran las puertas a la profesionalización, a la investigación, a la institución de asociaciones de profesores y a la creación de congresos y seminarios que nos vinculen también con profesores de todo el mundo hispanohablante y no hispanohablante. De alguna manera cada profesor necesita alzar la voz para ser reconocido por sus iguales y entonces empezar a unirnos. Mi interés por ser miembro de la ASELE surgió de mi necesidad de contactarme con aquellos que comparten mis ideales, y espero que haya otros mexicanos leyendo este informe y deseando que así como hemos logrado establecer comunicación con profesores de otras latitudes, de otras culturas y formaciones, nosotros también lleguemos algún día a compartir nuestras experiencias y ser factores de cambio en nuestro país.

EL ESPAÑOL EN BRASIL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

JOAN MARESMA DURÁN
Instituto Cervantes de Río de Janeiro
LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS
Universidade Federal do Rio de Janeiro
TALITA DE ASSIS BARRETO
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

El objetivo de este artículo es dar una pincelada respecto a la situación del español en Brasil. Decimos una pincelada porque debemos pensar que se trata de un país de dimensiones gigantescas y es imposible, en virtud de su extensión y de los pocos datos disponibles, dar una visión detallada de todos los aspectos relacionados con la lengua de Cervantes y de todas sus regiones.

A continuación presentaremos cuatro apartados: el primero con datos generales sobre Brasil, su geografía, su población; el segundo, con un corto recorrido por la historia de la enseñanza del español en el país; el tercero, con algunas cuestiones sobre su situación actual; y, por último, reflexiones sobre la ley n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que ha establecido la obligatoriedad de la oferta del español en la enseñanza secundaria.

1) Datos generales

Como hemos mencionado, Brasil es un país continental: según el censo del año 2000 (IBGE, 2000) tenía 169.590.693 habitantes en un territorio de 8.547.403 km^2. Si lo comparamos a Europa, con 10.500.000 km^2 y 732 millones de habitantes (incluida Rusia hasta los Urales) y a España, con 505.182 km^2 y 43.197.684 habitantes (INE, 2005), nos damos cuenta de que, aunque es enorme, su población total es pequeña.

Brasil es una república federalista desde 1889 y se compone de 26 estados, y un distrito federal (Brasilia). Es importante observar que el 57% de los brasileños se concentra en los estados del Sudeste (Río de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais y Espírito Santo) y Sur (Paraná, Santa Catarina y Río Grande do Sul) del país.

Mapa de Brasil con sus estados.

2) Un poco de historia

Ángel Valbuena Prat (2000), en su artículo "En torno al hispanismo de Brasil", escrito en 1953, afirmaba que la situación del hispanismo brasileño era precaria, aparte algunas iniciativas individuales. La situación actual es, sin duda, muy distinta.

La expansión de la enseñanza del español en Brasil en los últimos años es un fenómeno impresionante. Hace veinte años ocupaba una posición secundaria

entre las lenguas extranjeras estudiadas en el país y actualmente, pese a la inexistencia de datos seguros sobre el asunto[1] es, sin duda, la segunda en importancia.

Sin embargo, la presencia del español en las escuelas brasileñas se remonta al año 1919, cuando el Prof. Antenor Nascentes asumió la cátedra de Lengua Española en el Colegio Pedro II y la asignatura pasó a ser optativa en ese que era el principal centro de enseñanza no universitaria del país.

En 1942, durante la Segunda Guerra Mundial, el gobierno dictatorial de Getúlio Vargas rompe relaciones con el Eje y sustituye el alemán por el español en el currículo obligatorio brasileño (DAHER; ALMEIDA, 2004). Tal obligatoriedad terminó en 1961, con la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 4124/61[2], que dejaba a cada centro la libertad de elección de la lengua extranjera ofrecida. Diez años más tarde, se firmó una nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n.º 5692/71, que no mencionaba la lengua española. Con esto, el inglés y el francés se hicieron hegemónicos durante, por lo menos, tres décadas.

La lucha por la vuelta del español a la enseñanza reglada comienza en los años 80, especialmente tras la fundación, en 1981, de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ). La primera victoria importante de la organización ocurre en 1989, cuando la constitución del estado de Río de Janeiro estipuló la obligatoriedad de la enseñanza del español en el currículo de los centros estatales de educación media. Tal determinación fue reforzada por la ley n.º 2447/1995 que hizo obligatoria la presencia del español en todos los centros públicos de enseñanza fundamental y media del estado. No obstante, la victoria de la asociación de los profesores no fue total, pues las leyes mencionadas son papel mojado.

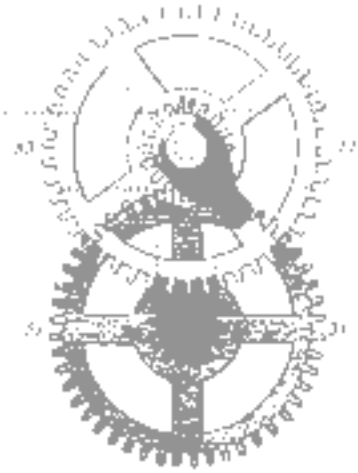
Paralelamente, surgían asociaciones en otros estados del país y, en esa misma década, ocurrieron los primeros congresos nacionales de profesores de español.

Un importante hecho para el desarrollo de la enseñanza del español fue, en 1986, su inclusión entre las opciones de lengua extranjera (con el inglés y el francés) en los exámenes del *vestibular* (selectividad) de Río de Janeiro. Posteriormente, se extendió a todo el país.

En la educación superior, la especialidad de Lengua y Literatura Española nace junto con las propias universidades, en los años 30 (González, 2001). A partir de la década siguiente empezó la oferta de asignaturas de Lengua Española en la carrera de Letras (Filología). Sin embargo, como afirma González, "hasta 1964 la lengua española fue considerada un

1. El único intento que conocemos es el de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, *Datos y cifras – Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, publicado en 1998.
2. La podríamos comparar a la LOGSE.

simple instrumento de acceso al texto literario, hecho que llevaba a que, además de ocupar un espacio reducido en el currículo, no fuera objeto de investigación".



3) La situación actual del español en Brasil

El sistema educativo brasileño, según la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996, se compone de dos grandes niveles: la educación básica y la superior. La educación básica incluye tres etapas: la infantil, la fundamental y la media[3].

La educación infantil va hasta los seis años de edad; la fundamental, que es la única obligatoria, va desde los siete hasta los catorce años y se compone de ocho cursos académicos agrupados en cuatro ciclos de dos años; la media, con tres años académicos, es la última etapa de la educación básica.

Con relación a las lenguas extranjeras, aparecen a partir del tercer ciclo de la educación fundamental, o sea, alrededor de los 10 años. Las escuelas tienen la libertad de elegir la lengua que van a ofrecer y esta suele ser el inglés[4]. En la educación media –que, recordemos, no es obligatoria– la ley 9394/96 determina que sea incluida una lengua extranjera moderna, elegida por la llamada "comunidad escolar" (padres, profesores y alumnos) y, una segunda, opcional. Debemos mencionar que no siempre las escuelas ofrecen las dos lenguas que la ley determina y que el inglés sigue predominando.

Desgraciadamente, la calidad de la enseñanza pública en el nivel básico no es la ideal. Esto se debe al hecho de que la educación se ha masificado en los últimos 30 años y, de una enseñanza dirigida a la clase media, se ha convertido en la educación de las clases populares y, como tal, no recibe de los gobiernos (nacional, estatal y municipal) la debida atención en un país marcado por la desigualdad social. Actualmente, la mayoría de los niños de clase media y alta estudian en escuelas privadas.

Para acceder a la educación superior pública los estudiantes deben aprobar los

3. Hemos traducido los nombres directamente del sistema educativo brasileño: *educação básica* (*infantil*, *fundamental* y *média*) y *superior*.
4. Es importante tener en cuenta que en la LDB no se mencionan las lenguas extranjeras para la educación fundamental. Sin embargo, los colegios públicos y privados suelen contar por lo menos con una.

exámenes de *vestibular*, en los cuales es obligatoria una lengua extranjera, a elección del candidato entre, normalmente, inglés, francés y español. Como ya hemos mencionado, la inclusión del español en estos exámenes, que se remonta a la década de los 80, fue importante para el aumento de la oferta de esta lengua en los currículos de muchas escuelas privadas de enseñanza media.

Actualmente hay en Brasil 234 cursos superiores de filología hispánica[5] y traducción de lengua española autorizados por el Ministerio de Educación (INEP, 2005). No se sabe cuántos licenciados en español hay en el país y mucho menos cuántos profesores efectivamente trabajan en la enseñanza de la lengua. Vale subrayar que es frecuente que hispanohablantes o personas con conocimiento del español, pero sin un diploma de licenciado, impartan clases en la enseñanza no reglada.

Mientras que en la primera mitad del siglo XX solo había dos obras sobre lengua española producidas en Brasil –la *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros* (1934, 3.ª ed.), de Antenor Nascentes y el *Manual de Español* (1945), de Idel Becker– hoy día la producción científica es muy significativa. Hay 69 cursos de maestría y doctorado autorizados por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES)[6] en los que es posible desarrollar investigaciones sobre lengua y literatura hispánicas. Ponemos de relieve algunas de las universidades en las cuales la investigación ha alcanzado niveles muy altos: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Todos los años se realiza en Brasil un congreso nacional sobre temas hispánicos. En los años pares, hay el Congreso Brasileño de Hispanistas, organizado por la Asociación Brasileña de Hispanistas; en los impares, el Congreso Brasileño de Profesores de Español, por las Asociaciones de Profesores de Español de los distintos estados brasileños. El III Congreso Brasileño de Hispanistas, realizado en la Universidade Federal de Santa Catarina en 2004, contó con 247 trabajos presentados, todos de investigadores

5. En portugués, la carrera se denomina *Letras* (portugués-español) puede incluir el grado de licenciado y el CAP o solamente uno de los dos grados.
6. Institución responsable de la autorización y evaluación de los cursos de maestría y doctorado. Es importante subrayar que, en Brasil, la maestría es enseñanza reglada y estudio casi siempre obligatorio para el acceso al doctorado.

que están, como mínimo, realizando sus estudios de maestría. En septiembre de 2005 tuvo lugar el XI Congreso Brasileño de Profesores de Español, en Bahía.

Por parte de España, varios organismos públicos colaboran en la labor de difusión de la lengua y de la cultura, complementando la labor de las autoridades brasileñas. Estas instituciones son la Agencia Española de Cooperación Internacional, la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes.

La Agencia Española de Cooperación Internacional organiza los programas de becas y coordina además seis centros (Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife y Florianópolis) que combinan la enseñanza del español con la cooperación técnica y cultural.

La Consejería de Educación de la Embajada de España trabaja con el Ministerio de Educación brasileño y realiza diversos programas de apoyo a la presencia del español en el sistema educativo brasileño, como, por ejemplo, los Centros de Recursos Didácticos de Español existentes en algunas universidades.

El Instituto Cervantes, por su parte, desde sus dos centros relativamente nuevos (São Paulo, 1998, y Río de Janeiro, 2001) apoya el perfeccionamiento de profesores organizando cursos de metodología y didáctica con carácter abierto (tanto a profesores del sistema público como privado), imparte cursos regulares de lengua y posee un programa de actividades de difusión cultural. Además, organiza y gestiona los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). La evolución de la demanda de los exámenes de español en Brasil es la siguiente:

Años	Candidatos
2002	3.597
2003	3.441
2004	3.881
2005	4.515

Además, a lo largo del presente año, el Instituto Cervantes tiene la intención de abrir un nuevo centro en Salvador de Bahía y absorber a medio plazo los centros que gestiona la AECI.

4) La ley de obligatoriedad del español

El 7 de julio de 2005, el Parlamento brasileño aprobó y envió para sanción presidencial el Proyecto de Ley 3987/2000 sobre la enseñanza de lengua española. Pocos días después empezó una avalancha de noticias relacionadas con el proyecto de ley en los periódicos de España y de Argentina. Podíamos leer titulares como los siguientes: "Oportunidad para maestros locales. **Brasil necesitará** *230.000 docentes* **de español.** Será una materia optativa para 10 millones de alumnos (La nación, Buenos Aires, 23 de julio de 2005); "Brasil *necesita con urgencia 200.000 profesores* de español" (El adelanto, Salamanca, 9 de julio de 2005). En otros artículos leíamos "serán necesarios unos *200.000 profesores de español* y facilitar el material escolar correspondiente" (El país, Madrid, 8 de julio de 2005); "El proyecto de ley aprobado también *introduce el estudio del español entre el quinto y el octavo curso de Primaria,*

aunque será optativo para las escuelas ofrecerlo." (ABC, Madrid, 8 de julio de 2005)[7].

Veamos los principales artículos de la ley:

LEI N.º 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

• 1.o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

• 2.o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5.a a 8.a séries.

Art. 2.o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3.o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4.o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

[...]

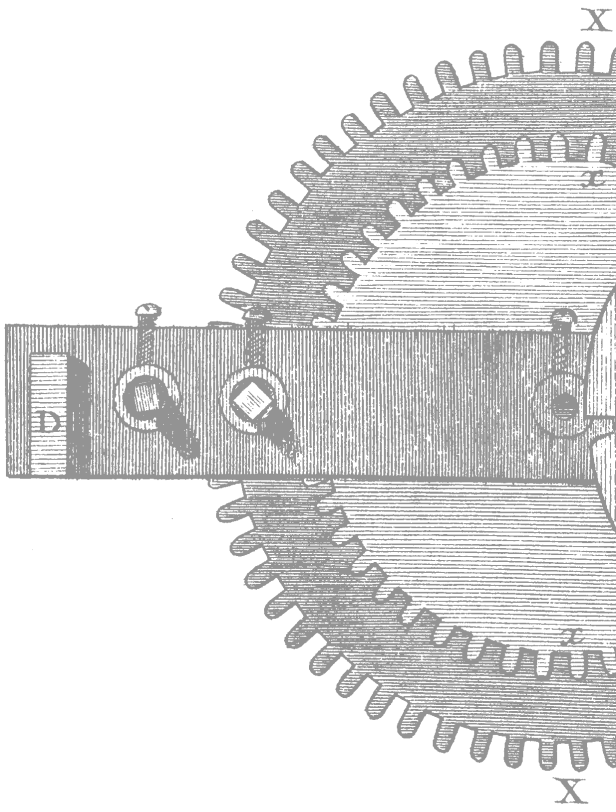
Art. 7.o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Se dice que vivimos en la sociedad de la información, pero, por lo visto, estamos mal informados. Con lo que ha aparecido en la prensa, parece que Brasil es el paraíso para enseñar español; no estamos de acuerdo en absoluto y a continuación enumeramos el porqué.

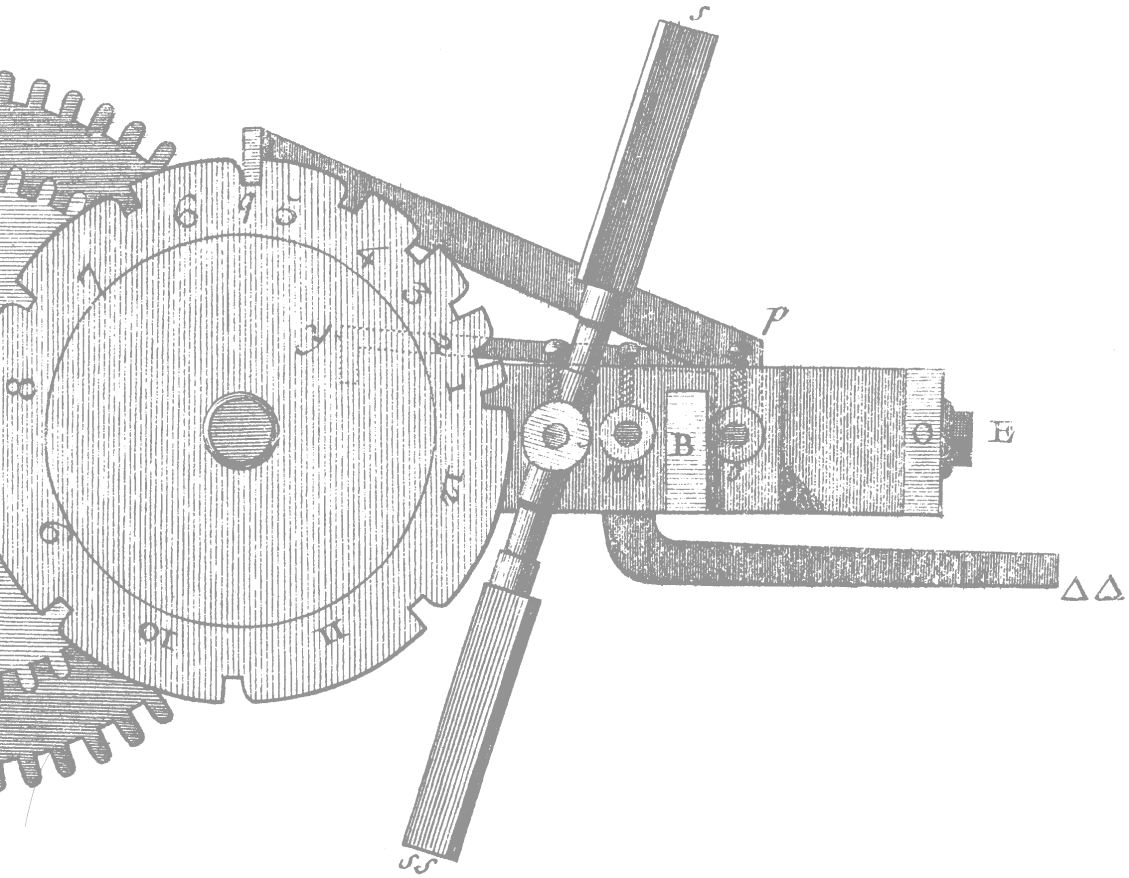
En primer lugar, la ley todavía no había sido firmada por el presidente, aún se trataba del Proyecto de Ley 3987/2000,



7. La cursiva es nuestra.

cuando los periódicos ya publicaban sus reportajes sin mencionarlo. En segundo lugar, es fundamental observar que la ley no obliga a que los alumnos estudien español, sino que los centros de educación media (15-17 años) lo oferten como asignatura; le toca al alumno decidir si va a estudiarlo o no. En tercer lugar, la ley menciona la inclusión optativa de la lengua en los dos últimos ciclos de la enseñanza fundamental (10-14 años); sin embargo, como hemos dicho anteriormente, la *Ley de Diretrizes e Bases da Educação* ya permitía la presencia de español, o de cualquier lengua extranjera, en este nivel y, de hecho, hay escuelas que ya ofrecen el español hace años. Así que, decir que la ley *introduce el estudio del español entre el quinto y el octavo curso de Primaria*" (ABC, Madrid, 8 de julio de 2005) no es apropiado.

Por último, las cifras presentadas por los periódicos son, a nuestro entender, disparatadas. Según datos del último *Censo Escolar* (MEC, 2004), había 12.209.831 de estudiantes en los dos últimos ciclos de la educación fundamental. En la enseñanza media, había 9.169.357 de estudiantes en cursos regulares, o sea, jóvenes



entre 15 y 17 años. Además, hay cursos de educación media para mayores de 18 años, que son 1.157.593 en la enseñanza presencial y 551.460, a distancia.

El censo del Ministerio de Educación también registra en Brasil 169.075 centros de enseñanza fundamental y 21.980 de enseñanza media. Considerando que la ley en cuestión no establece ningún tipo de obligatoriedad para el español en la enseñanza fundamental, la dejamos de lado.

En la enseñanza media, hay 244.476 grupos de estudiantes. Normalmente, en Brasil, los profesores dan doce clases semanales y, como la lengua extranjera suele ser ofrecida en dos horas semanales, cada profesor tiene seis grupos de estudiantes. Con lo cual, se puede observar que, mediante una sencilla operación matemática (244.476:6=40.746), son necesarios alrededor de 40 mil profesores para cubrir la totalidad de los alumnos de la enseñanza media. Sin embargo, como los estudiantes pueden no querer estudiar español, sino otra lengua, la cifra se reduce y alcanza un mínimo de un profesor por centro, o sea, la necesidad sería de cerca de 22.000 profesores. Además, tenemos que resaltar que los profesores en Brasil suelen tener dos plazas fijas, lo que reduce a la mitad el número de docentes necesarios. Y todo eso sin contar a los que ya tienen la plaza fija y que se desconoce el número exacto.

Entonces, los más de 200.000 profesores citados en los medios de comunicación se quedan en agua de borrajas. Llegamos a un número muchísimo menor, algo entre 10 y 30 mil docentes, incluyendo los que ya están trabajando.

Aún así, 10.000 profesores –según nuestros cálculos– no deja de ser una cifra respetable. Pero para dar clases de español en la enseñanza pública en Brasil hay que ser brasileño o naturalizado y, evidentemente, poseer un título de licenciado en Filología Hispánica homologado por el Ministerio de Educación de Brasil y aprobar oposiciones. Brasil no es el *El Dorado* de los profesores de español... El promedio de sueldos en la educación básica es, según el *Censo do Professor* (INEP, 1999), de R$529,92, alrededor de 200 euros...

Si la nueva ley será efectivamente implementada, no lo sabemos. Recordemos lo que pasó en el Estado de Río de Janeiro que, en la Constitución Estadual de 1989 instituyó la obligatoriedad de la enseñanza del español en los centros públicos y lo reafirmó con la ley n.º 2447, de 16 de octubre de 1995 y hasta hoy no ha sido llevada a cabo. Las cosas de palacio van despacio...

No todos los profesores de español de Brasil están de acuerdo con la obligatoriedad impuesta por la ley. Esto se debe, principalmente, a la defensa del plurilingüismo, el derecho a la libre elección por parte de las diferentes comunidades de las lenguas extranjeras que se ofertan en las escuelas. Hay que recordar que Brasil es un país nuevo, formado por inmigrantes de muchos orígenes. Es natural que quieran conservar sus lenguas

y que sus hijos las puedan aprender en la escuela.

De acuerdo con Kulikowski (2000), profesora de USP y ex presidenta de la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (APEESP):

Nuestra asociación [APEESP], que luchó contra el monolingüismo y la dictadura del inglés, considera que debe ser respetado el plurilingüismo, dejando que cada comunidad escolar –formada por representantes docentes, padres y sociedad local– elija la lengua que considere más importante para la formación de sus alumnos.

[...]

No podemos olvidar que hay regiones donde la intensa inmigración de diferentes países europeos, sobre todo en las regiones sur y sudeste, llevan a considerar importante enseñar las lenguas de sus países de origen, especialmente italiano, alemán y japonés.

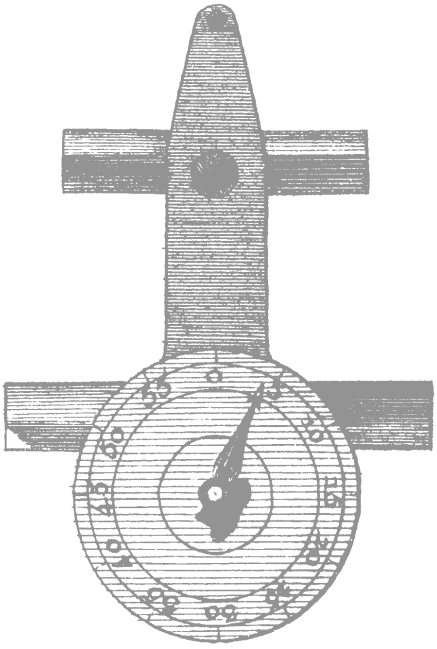
La discusión sobre la obligatoriedad y sobre los efectos de la ley sigue vigente: el texto de Kulikowski mantiene su actualidad.

5) Consideraciones finales

Con este artículo nos hemos propuesto dar una visión muy general de la situación del español en Brasil.

Primeramente, nos debemos fijar en la formación de profesores de ELE. No sabemos el número exacto de docentes formados por los 234 cursos superiores de filología hispánica al año. Tampoco sabemos cuántos profesores ejercen su profesión. En las grandes ciudades, los profesores tienen la oportunidad de actualizarse, pero la realidad del interior del país, suponemos, es muy diferente.
En segundo lugar, deberíamos dar la consideración que se merece a la profesión de profesor de lengua extranjera: mal pagado y socialmente poco reconocido en todo el mundo. En Brasil, además, pocos son los profesores que trabajan en un único lugar. La mayoría necesita estar en dos o tres centros distintos para llegar a fin de mes y, muchas veces, imparte más, muchas más, de veinte horas lectivas semanales.

Tenemos que ver qué ocurre en los próximos años: aún queda un gran camino por recorrer.



Referencias bibliográficas

ABC, "Brasil aprueba la ley que extiende la enseñanza del español a sus veinte mil institutos de secundaria", en *ABC*, 8 de julio de 2005, Madrid.

ARIAS, Juan, 2005, "Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura", en *El país*, 8 de julio de 2005, Madrid.

BECKER, Idel, 1945, *Manual de Español*, São Paulo, Nobel.

BRASIL, 1996, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, MEC.

_____, 2005, *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola*, Brasília, Presidência da República.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL, 1998, *Datos y cifras – Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, Brasília.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 2005, *Mestrado/Doutorado reconhecidos*, disponible en http://www.capes.gov.br/.

DAHER, María del Carmen, ALMEIDA, Fábio, 2004, "Selección de docentes de español como lengua extranjera (ELE): análisis lingüístico-discursivo de pruebas de ingreso al magisterio público de Río de Janeiro", en *First International Conference on CDA, Approaches to Critical Discourse Analysis,* Valencia, Universitat de València.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989, *Constituição do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ALERJ.

_____, 1995, *Lei nº 2447, de 16 de outubro de 1995, que torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol*, Rio de Janeiro, ALERJ.

GONZÁLEZ, Mario Miguel, 2001, "El hispanismo en Brasil", en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Madrid, Real Academia Española - Instituto Cervantes.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2000, *Sinopse preliminar do Censo Demográfico 2000*, vol. 7, Rio de Janeiro, IBGE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2005, *España en cifras 2005*, Madrid, INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP), 1999, *Censo do Professor 1997: Perfil do Magistério da Educação Básica*, Brasília, INEP/MEC.

_____, 2004, *Censo Escolar*, Brasília, INEP/MEC.

_____, 2005, *Cadastro das Instituições de Ensino Superior,* disponible en http://www.educacao-superior.inep.gov.br/.

KULIKOWSKI, María Zulma M., 2000, "La Actualidad de la Lengua Española. Intervención en el coloquio interatlántico", en *Unidad en la diversidad. Portal informativo sobre la lengua castellana*, 12 de julio de 2000, disponible en http://www.unidadenladiversidad.com/

LA NACIÓN, 2005, "Brasil necesitará 230.000 docentes de español", en *La Nación*, 23 de julio de 2005, Buenos Aires.

NASCENTES, Antenor, 1934, *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, Rio de Janeiro, Pimenta Mello.

VALBUENA PRAT, Ángel, 2000, En torno al hispanismo de Brasil , en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento El Hispanismo en Brasil, Brasília, Ministerio de Educación y Ciencia de España Consejería de Educación en Brasil.

YAGÜE, Antonio M., 2005, "Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español", en *El adelanto*, 9 de julio de 2005, Salamanca.

Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos

AN VANDE CASTEELE
Universidad de Gante (Bélgica)

Introducción

En este artículo se pretende analizar la importancia del uso de documentos auténticos en clases de español para fines específicos y lo ilustramos con un ejemplo de la publicidad española.

El uso de materiales auténticos se revela muy interesante en el proceso de aprendizaje para practicar y mejorar el dominio de las cuatro destrezas y al mismo tiempo permite acercar las actividades en clase a la realidad fuera del aula. Además, el tema de la publicidad constituye un aspecto típico de la sociedad de consumo y puesto que la publicidad pertenece a situaciones de comunicación de la vida real, introducirla en el aula contribuye a aumentar la motivación de los aprendientes. Por último, está claro que para conseguir un aprendizaje eficaz, la explotación didáctica del material auténtico debe adecuarse a los objetivos de la enseñanza y a las necesidades de los estudiantes.

1. Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa

Nuestra propuesta se inscribe en el marco de una enseñanza comunicativa de la lengua extranjera para fines específicos. Así que nos parece adecuado recordar que la esencia del enfoque comunicativo consiste en un aprendizaje integrado para desarrollar tanto las destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) como las capacidades que le permiten al aprendiente saber cómo utilizar la lengua en situaciones determinadas. Se centra en un aprendizaje práctico de la lengua, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes. Además, quiere promover la autonomía de los aprendientes, invitándoles a reflexionar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, los documentos auténticos, que se caracterizan por no tener como objetivo inicial el uso en clase y no han sufrido transformaciones para fines de aprendizaje, ofrecen importantes ventajas al emplearlos en el aula. Permiten a los estudiantes familiarizarse con el uso real de la lengua, enseñándoles a entender y utilizar la lengua en situaciones concretas y realistas. Además, el acercamiento de las actividades en el aula a la realidad fuera de la clase también aumenta la motivación para aprender una lengua.

Cabe señalar todavía que, como los documentos auténticos no fueron concebidos

para fines didácticos de la enseñanza de la lengua, pueden presentar ciertas dificultades en el aula. Sin embargo, esto también puede considerarse como una ventaja y convertirse en un desafío para el aprendiente, visto que para una buena comprensión del contenido no es necesario entender cada elemento del texto, sino que el estudiante debe seleccionar la información que le interesa o que está buscando. Significa orientar la atención hacia los elementos relevantes, como por ejemplo un ejercicio de escucha consiste en captar los elementos que le permiten responder a preguntas de comprensión. Varios aspectos pueden ayudar a los estudiantes: en ciertos documentos figuran ilustraciones que facilitan la comprensión, en otros, por ejemplo los audiovisuales, añaden índices no verbales, como los gestos. Conviene, pues, orientarse hacia la información que se requiere para recoger las ideas principales.

Aún más, nuestra experiencia con estudiantes de nivel inicial de la Facultad de Economía afirma que el uso de documentos auténticos también resulta muy aprovechable para principiantes. Las ventajas del aumento de la motivación y del acercamiento de la situación en clase a la realidad parecen igualmente significantes para estudiantes de nivel inicial como para los de nivel avanzado. En cuanto a la metodología, conviene proceder por etapas, suscitando el interés y facilitando la comprensión hasta que los aprendientes entiendan el contenido general del documento y se sientan capaces de llevar a cabo alguna tarea final. De este modo, el material auténtico fomenta el desarrollo de las capacidades de utilizar eficazmente una lengua extranjera en situaciones comunicativas reales o similares a la realidad. O, de manera muy general, potencia las capacidades de comunicación.

2. La publicidad en clases de EFE

Pasamos ahora a los documentos publicitarios, especificaremos las razones por las cuales se revelan muy provechosos en clases de EFE y luego, explicaremos dos tipos de utilización didáctica.

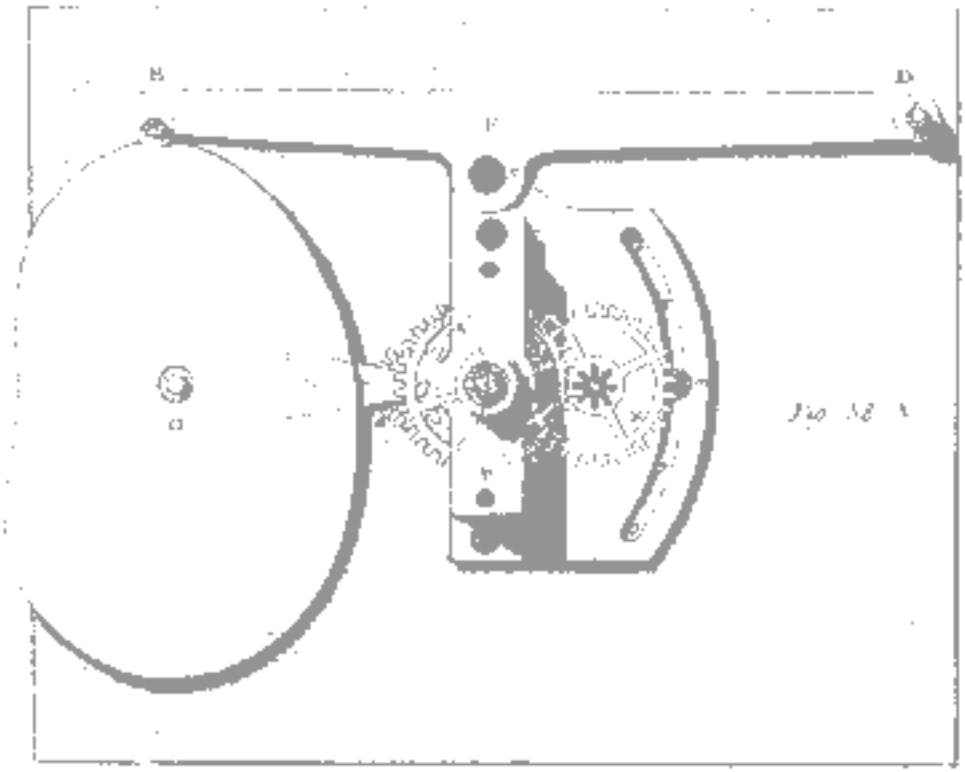
Ante todo, los documentos publicitarios se caracterizan por ser breves y muy atractivos. En clase, se convierten en herramientas capaces de suscitar la curiosidad, de despertar el interés y de incrementar la motivación de los estudiantes. Son fáciles de abordar y promueven intervenciones espontáneas. Como la publicidad constituye un aspecto típico de la sociedad de consumo y visto que se trata de un fenómeno esencial del mundo comercial, su presencia en clases de lenguas para fines específicos resulta casi imprescindible. Igualmente, el componente sociocultural entra en consideración, señala Bravo Bosch (1996), puesto que la publicidad constituye para la sociedad un espejo de sí misma.

A continuación, detallamos los dos tipos de explotación didáctica que distinguimos. Primero, se puede explotar el concepto de la publicidad mismo, analizando los tipos de campañas publicitarias: las campañas de intriga, de actitudes, de impacto social,… Después, se pueden

estudiar las características del anuncio mismo: el tipo de producto que anuncia, el público al cual el mensaje se dirige, cómo se dirige a este público, analizando los mecanismos lingüísticos y extralingüísticos (cf. Cuesta Estévez, 1996).

Subrayamos el interés en pedir a los alumnos que contesten de manera elaborada a las preguntas, que precisen sus respuestas, que argumenten sus ideas. Describiendo, comentando y analizando los diversos elementos del anuncio publicitario, los aprendientes apelan a conocimientos ya adquiridos y aplican las reglas gramaticales aprendidas,... Al lado de los elementos textuales, parece oportuno explotar también lo no dicho, comentando las imágenes, la situación de comunicación,… A propósito de la composición de los anuncios publicitarios mismos, Romero Gualda (1998) apunta que el texto y la imagen se aúnan, se completan para conseguir que el receptor entienda el mensaje, se adhiera a este y actúe según lo que se propone. Por consiguiente, en clase interesa también confrontar el texto con los elementos audiovisuales, con el fin de proporcionar a los aprendientes una información tan completa como sea posible. En suma, el objetivo final es que los estudiantes lleguen a comprender el mensaje y se revelen capaces de expresarse sobre el tema.

Al lado de este tipo de explotación didáctica del anuncio, cabe también servirse



de la publicidad para introducir otros contenidos típicos de clases de EFE, como por ejemplo el tema financiero. A continuación lo ilustramos con un ejemplo concreto.

3. Un ejemplo concreto

La propuesta, que en seguida detallamos, se realiza en una clase de español comercial para estudiantes con un nivel básico de español.

A título de introducción, escogemos un folleto de la tarjeta American Express Gold. Este documento auténtico escrito se compone de, al lado de los elementos textuales que a continuación citamos, una foto de una tarjeta American Express Gold y todo se presenta en un fondo dorado. Considérese el texto. En el anverso (véase imagen 1):

"*Esto no es una tarjeta.*
Es un viaje de ida y vuelta gratuito…"

y en el reverso se añade (véase imagen 2):
"… *O un alojamiento de dos noches en hotel, o un coche de alquiler 3 días gratis*."

En primera instancia, pedimos a los estudiantes describir el anuncio, aportando de este modo un vocabulario básico: *una tarjeta de crédito, gastar,...* Insistimos en que expliciten sus respuestas y que no olviden los detalles, con el objetivo de pasar revista a un número significativo de palabras. Luego, discutimos sobre el funcionamiento de las frases. La primera frase hace pensar en el cuadro *Ceci n'est pas une pipe* de Magritte. La segunda ofrece una respuesta inesperada. Sin embargo, leyendo las condiciones expuestas al reverso, se entiende:

"*Solo por realizar gastos por valor de 750 euros en los 3 primeros meses podrá elegir un vuelo, un alojamiento o un alquiler de coche totalmente gratis*."

En una fase siguiente, completamos el vocabulario financiero con explicaciones sobre otros servicios bancarios, como, por ejemplo, sacar dinero de un cajero automático (comentando las diversas etapas: insertar la tarjeta, introducir el código secreto, seleccionar el servicio que desea utilizar: retirada, consulta, etc.). Después, se aplica este léxico en unos ejercicios. Algo interesante para hacer en un nivel inicial puede ser rellenar el formulario para solicitar esta tarjeta American Express Gold. Otro ejercicio interesante con material auténtico es este: invitamos a los estudiantes a buscar en internet los sitios web de unos bancos españoles y les pedimos comparar las operaciones bancarias descritas en estas páginas. Generalmente, se suelen distinguir operaciones activas como los créditos y los préstamos, operaciones pasivas como las cuentas corrientes, las imposiciones, etc. y servicios como la gestión administrativa de transferencias, el cambio de divisas, el depósito de valores,... Los estudiantes suelen hacer esta tarea en pequeños grupos de dos o tres personas. Cada grupo busca las informaciones sobre un banco particular y, después de haber puesto en común los resultados, los comparamos y comentamos en clase. Así, los estudiantes aprenden a utilizar el vocabulario adquirido en un ejercicio abierto y también aprenden a expresar su propia opinión y a confrontarla con las argumentaciones de los demás. Otra posibilidad para terminar la clase consiste en un ejercicio escrito: la redacción de una carta de venta para promover la tarjeta de American Express de la publicidad arriba mencionada. Recordamos aquí que una buena carta de venta responde a los requerimientos siguientes: debe atraer la atención del público potencial, despertar y mantener el intéres del lector (exponiendo claramente los beneficios y explicando los procedimientos con indicaciones claras y precisas), debe provocar el deseo de obtener el producto y llamar el lector a la acción (con un incentivo que estimula a actuar inmediatamente: por ejemplo un descuento adicional, una fecha límite para reaccionar). En este tipo de redacción, los conocimientos prácticos de la lengua extranjera se juntan con la capacidad de convencer y la creatividad del estudiante.

Conclusión

A título de conclusión, observamos que este ejemplo demuestra que las herramientas auténticas permiten introducir

en las clases de EFE una lengua actual utilizada en una situación específica, que facilitan la comprensión, puesto que al lado de los aspectos lingüísticos, se adjunta lo no verbal: las imágenes, las ilustraciones. Además, admiten una contextualización concreta. Permiten no solamente acercar la situación en clase a la realidad fuera del aula, sino que esta realidad de fuera se acerca igualmente. Con los documentos auténticos el mundo español entra realmente en clase, sin que el aprendiente tenga que viajar al mundo hispánico. Asimismo, estos documentos pueden verse como recompensa del esfuerzo del estudiante, confirmándole su capacidad de comprender la lengua extranjera empleada profesionalmente, en breve confirmándole su competencia comunicativa. Además, los materiales auténticos relevantes para situaciones comunicativas profesionales pueden contribuir a la autoevaluación de los estudiantes, porque pueden servir como herramientas aptas para mostrar el progreso de los aprendientes, para evaluar su proceso de aprendizaje y también para indicar sus necesidades futuras.

En resumen, Bonet y Melción, cuando definen el objetivo final de la enseñanza de español para fines específicos, insisten en tres aspectos esenciales del proceso de aprendizaje:

"*El profesor debe considerar como objetivo la preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle la base cultural necesaria para que la comunicación sea real y eficaz*." (Bonet & Melción, 1998, 177)

Por último, cabe destacar que es para el cumplimiento de estos mismos fines que la explotación de materiales auténticos se revela tan aprovechable.

Referencias Bibliográficas

Bonet, P. & Melción, L. (1998). "La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza del español para fines específicos". En Moreno Fernández, F. *et alii* (eds) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso internacional de ASELE. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. Madrid: Universidad de Alcalá. págs. 175-180.

Bravo Bosch, M. C. (1996). "Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE". En Rueda, M. *et alii* (eds) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*. León: Universidad de León. págs. 79-88.

Cuesta Estévez, G. J. (1996). "La publicidad como instrumento de creatividad e integración en el aula de ELE". En Rueda, M. *et alii* (eds) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*. León: Universidad de León. págs. 105-110.

Romero Gualda, M.ª V. (1998). "El español de la publicidad en el aula de ELE". En Sánchez Lobato, J. *et alii* (eds), *Carabela 44. La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: SGEL. págs. 98-115.

ENTREVISTA

... a Marta Sanz Pastor, profesora de literatura y de didáctica del español.

Para ninguno de los lectores del Boletín de ASELE es nuevo el nombre de Marta Sanz Pastor, pues su trayectoria –imparable– en el mundo de ELE es por muchos conocida. Máster por la universidad Antonio de Nebrija con su memoria sobre "Lectura y escritura comunicativa. Destrezas de interpretación, imaginación, composición y crítica" y doctora en Filología española por la Universidad Complutense de Madrid con su tesis doctoral sobre "Poesía de la Transición (1975-1986)", el pasado mes de enero nos sorprendió a todos con su presencia en los medios al resultar finalista del prestigioso premio Nadal por su obra *Susana y los viejos*, si bien no es este el único galardón de Marta Sanz, que en su haber tiene también el honor de contar con el premio Ojo Crítico de Narrativa 2001 por otra de sus novelas: *Los mejores tiempos*. En la actualidad es profesora en la Universidad Antonio de Nebrija dentro del programa de Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera y también en el Máster en Enseñanza de español como lengua extranjera.

Concha de la Hoz Fernández
cdelahozf@uniovi.es

CHF.– Marta, ¿son estos tus mejores tiempos?

MSP.– *Yo nunca he tenido malos tiempos, aunque a veces haya sufrido ciertos "bajones": la invisibilidad puede hacer de los escritores seres mezquinos. He luchado contra ese sentimiento y he tratado de valorar siempre las cosas buenas de mi vida, que son muchas. Ahora, me siento, más que nada, tranquila, y procuro tomarme la labor literaria con rigor y con humildad, sin perder nunca de vista que el relumbrón de los premios es efímero y que lo fundamental es seguir trabajando en un proyecto literario coherente con mis ideas.*

CHF.– ¿Escribes para buscar respuestas?

MSP.– *A mí me parece que casi todos los libros buscan respuestas y, sobre todo, mientras se van escribiendo, hacen que el autor se vaya formulando cada vez más y más preguntas. Esa inquietud intelectual, que es al mismo tiempo vital, es lo que, al menos en mi caso, trato de que llegue al lector.*

CHF.– ¿Los sueños se pueden convertir en planes, los planes en proyectos y los proyectos en realidades?

MSP.– *A veces sí, a veces no. A menudo la voluntad para realizar los sueños no basta en un mundo cada día más hostil. Querer no es poder y la conciencia del fracaso es un sentimiento que atraviesa la vida cotidiana de muchas personas. Sin embargo, yo sigo creyendo que las utopías –en lo personal y en lo colectivo– son espacios conquistables y que, por muy pesimista que sea nuestro pensamiento, debemos ser optimistas en la acción.*

CHF.– Literatura, arte, cine, pienso que son coordenadas en las que te sientes cómoda tanto como docente como escritora. ¿Te gustaría que una de tus obras se convirtiera en el guión de una película?

MSP.– *Yo creo que a casi todos los escritores nos gustaría vivir la experiencia de que una obra nuestra sea llevada al cine; sin embargo, soy consciente de que esa posibilidad en el caso de mis libros es un tanto complicada, dado que a mí me preocupa mucho el lenguaje, las calidades, texturas y relieves de la palabra, y transferir esas emociones, cambiando de código, no siempre resulta fácil. No obstante, si Luis Buñuel estuviera vivo, yo le enviaría sin dudar* Susana y los viejos.

CHF.– En tus obras de creación haces un hueco siempre a licenciados en filología hispánica, en paro y en ejercicio, a filólogos, a profesores, a lexicógrafos... ¿para reivindicar nuestra existencia o porque seguimos formando hoy día un colectivo sin reconocimiento social?

MSP.– *Ese hueco tiene que ver con mis vivencias. Los autores, aunque enmascarados en la mirada y la voz de nuestros narradores y personajes, de un modo u otro transferimos nuestra visión del mundo y nuestra experiencia a las historias que contamos: son las historias que, en función de nuestro sexo, clase social o profesión, nos interesan y que creemos que deben ser contadas. Y hay muchas historias de profesores y de lexicógrafos, en ejercicio o en paro –como tú bien dices– que merecen ser sacadas a la luz, verbalizadas, por lo que tienen de bueno y también por lo que tienen de malo.*

CHF.– En *Los mejores tiempos* dice Mario: "Cuando era pequeño, yo ya sabía que conocer el significado de las palabras es algo muy parecido a conocer el mundo." Marta, ¿no es muy complicado el mundo que se esconde tras *vórtice*, *priapismo*, *lepismas*, *pargos*, *lameruzos*, *badila*, *escrufulosas*, *lisérgicas*, *somarda* y *garrita*?

MSP.– *Bueno, "garrita" no es más que el diminutivo de garra. En cuanto a si es complicado o no, supongo que sí, pero conocer esas palabras amplía los límites del espacio en el que vivimos. Poner nombre a las cosas es un modo de entenderlas –incluso de descubrirlas, algunas veces– y a mí me gusta vivir en un mundo con los horizontes amplios. De todos modos, el problema fundamental con el que,*

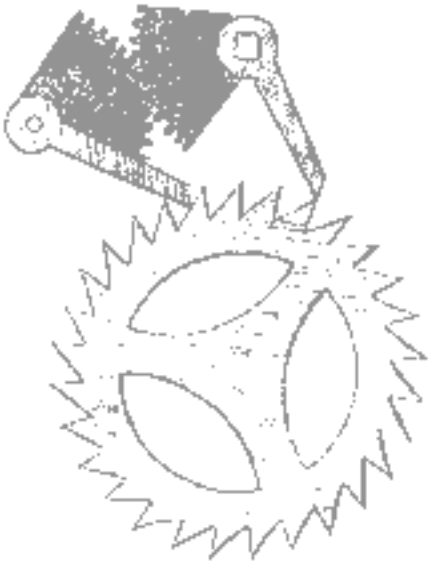
hoy por hoy, nos enfrentamos los escritores, los profesores, los mecánicos o las peluqueras es que, además de empobrecer nuestro acervo léxico, restándonos posibilidad para pensar y reduciéndola a un tipo de pensamiento utilitario muy empobrecedor, nos están robando el significado de las palabras. La historia la escriben los vencedores como decía Benjamin y también Humpty Dumpty a su manera: "No importa lo que las palabras signifiquen, lo importante es saber quién es el que manda. Eso es todo." Yo cada vez que escribo un libro reclamo las palabras que siento que me están siendo robadas.

CHF.– En *Susana y los viejos* comentas: "a Max le irritaba el gerundio". Como profesora de ELE ¿hay algo que no te gusta del español?

MSP.– *A Max le irrita el gerundio porque su valor de presente en desarrollo le obliga a una reflexión demasiado profunda y a la vez demasiado instantánea sobre sus ideas y sus sentimientos. A mí del español me gusta todo, aunque he de confesar que, cuando me ha tocado enseñarlo, había cuestiones que me costaba muchísimo explicar: las pasivas reflejas y todas esas cosas...*

CHF.– La vida de cada uno va ligada a una cultura. ¿En qué medida esa cultura es componente esencial en la formación de un profesor de ELE?

MSP.– *Más que un componente esencial, es algo inevitable. Cada profesor debería hacer un esfuerzo por reconocer y verbalizar los rasgos de su idiosincrasia cultural: un ejercicio de introspección personal que ligase lo íntimo a lo público, lo individual a lo colectivo.*



Por otro lado, esa dimensión antropológica y cotidiana de la cultura también es muy importante en la literatura, en la medida en que los relatos intimistas, encerrados entre cuatro paredes, terminan siendo un reflejo del espacio abierto y de las cosmovisiones compartidas por una civilización o un pueblo en un corte determinado de la Historia –el fuera se refleja en el dentro y el dentro revierte en el fuera, de modo que lo psicológico y lo político terminan siendo un poco como la pescadilla que se muerde la cola.

CHF.– La mayoría de tus colaboraciones en DidactiRed están orientadas al desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura y de expresión escrita en alumnos de niveles avanzado y superior. En tu opinión ¿qué lugar ha de ocupar la literatura en niveles inferiores?

MSP.– *La literatura en los niveles inferiores puede ser un pretexto más para el aprendizaje de la lengua. Uno más de los realia –porque*

los textos literarios son realia– que configura el mosaico de muestras de lengua variadas con las que trabajamos en clase. Recordemos que para un estudiante al que le guste leer literatura en su lengua nativa, un fragmento literario en español puede ser más estimulante que un manual de instrucciones o una receta de cocina. Ese tipo de alumnos también existe en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua y ha sido sistemáticamente olvidado, contraviniendo algunos de los principios fundamentales de los enfoques comunicativos y partiendo de un prejuicio de dificultad y de sacralización de los textos literarios que, lejos de democratizar la cultura, la lectura y la creación, la reservan para una secta de iniciados. En los primeros niveles, podemos echar mano de la literatura como un medio y, más adelante, cuando el nivel de dominio del español sea más que aceptable, la literatura y las estrategias de lectura semiótica pueden hacer de la literatura –de la competencia literaria– un fin en el aula de ELE.

CHF.– Martín de Riquer en alguna ocasión ha señalado que "la relectura es mucho más importante que la lectura" y que "el placer mayor es la relectura". ¿Podemos aplicar esto a la enseñanza de la literatura en el aula de ELE?

MSP.– *Yo no me atrevería a graduar los niveles de placer en función de los distintos momentos del proceso lector ni el ámbito de la enseñanza de ELE ni en el comedor de la casa de cada uno; cada momento tiene su misterio y su posibilidad de disfrute y de enriquecimiento: la preparación a la lectura, el ansia, la expectativa, las hipótesis; la lectura como descubrimiento, sorpresa, dificultad, reto intelectual, contraste entre lo vivido y lo leído, reformulación de la experiencia; la relectura como redescubrimiento de lo que sorprendió o como corrección de lo inicialmente interpretado, como momento para escarbar en las capas más profundas de un texto que quizá nos pasaron desapercibidas en una primera lectura...*

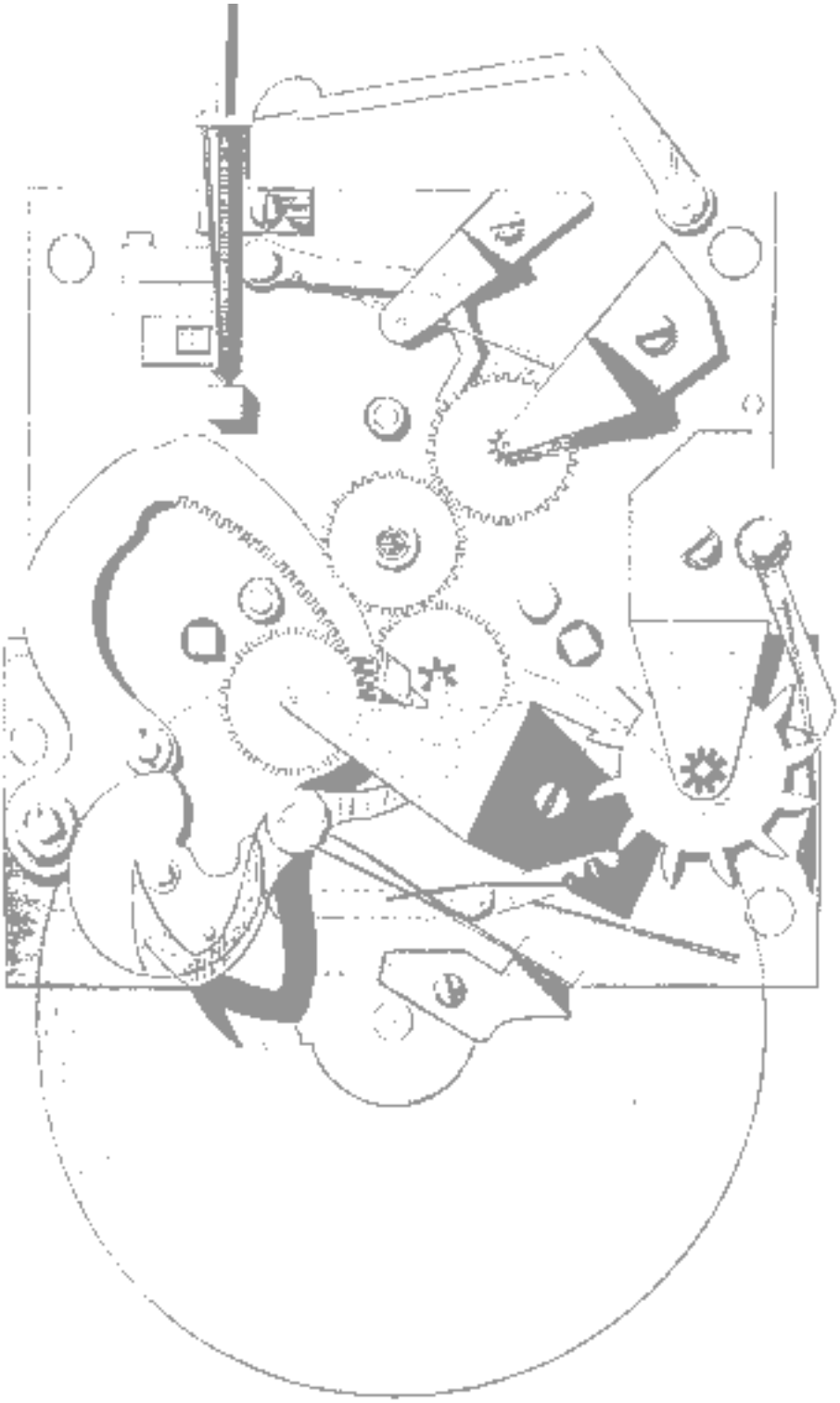
CHF.– Dice Susana: "INFANTIL es una bonita palabra." Marta, regálanos tú hoy otra palabra bonita.

MSP.– *Susana dice eso con mucha ironía. Está enfadada, pero se enfada con dulzura. Ella es así. Para mí, no hay palabras bonitas o feas, al margen del contexto en el que se inscriben. La palabra "algarabía" puede ser sonar muy bien –de hecho, creo que al oído humano le resultan agradables las palabras con consonantes líquidas...–, pero dependiendo del contexto en que se encuentre puede convertirse en algo aterrador...*

CHF.– Y puestos a pedir, ¿para cuándo una colaboración tuya en la sección Creación del Boletín?
MSP.– *Para cuando vosotros me digáis. Soy una chica muy dispuesta.*

CHF.– En nombre de ASELE, Marta, muchísimas gracias por tu tiempo y tu amabilidad.

MSP.– *Gracias a ti, compañera. Y nunca mejor dicho.*



LO QUE DICE LA PRENSA

Inditex enseñará español a sus empleados en todo el mundo

El grupo Inditex, propietario de la marca Zara, ofrecerá a sus empleados de todo el mundo la posibilidad de aprender español a través del Instituto Cervantes, según un convenio firmado ayer entre estas dos sociedades: el director del instituto, César Antonio Molina, y el vicepresidente consejero delegado de Inditex, Pablo Isla, formalizaron en la localidad coruñesa de Arteixo el acuerdo por el que los profesionales de Inditex podrán utilizar los centros del Cervantes en el exterior, o sus centros asociados, para aprender español.

[…] Dado el carácter multicultural de Inditex, la demanda del español entre sus empleados es muy amplia. La empresa de distribución de moda está integrada por más de 55.000 profesionales y tiene presencia comercial en 60 países, con 2.685 tiendas repartidas entre Europa, América, Asia y África. Solo en los servicios centrales de Arteixo trabajan personas de 27 nacionalidades y, como resultado del crecimiento de la actividad de Inditex, el grupo crea más de 7.000 puestos de trabajo cada año en todo el mundo.

El País 03/01/2006

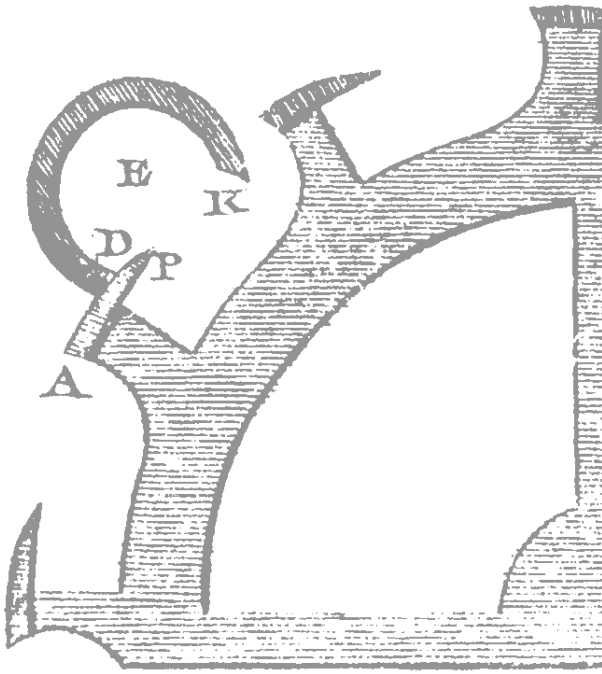
Eduardo Lago gana el Nadal con una novela de amor y amistad en Brooklyn

Marta Sanz, finalista con 'Susana y los viejos', en la que retrata un microcosmos familiar

La velada del Nadal, celebrada anoche en los salones del hotel Palace de Barcelona, se encargó de cerrar, como cada año, el ambiente literario de las fiestas navideñas con dos ganadores de prestigio. En castellano, Eduardo Lago, crítico literario y profesor de literatura en Nueva York, se llevó el Premio Nadal con su primera novela, *Llámame Brooklyn*, una historia intertextual de amor y de amistad ambientada en Nueva York, mientras que Marta Sanz fue finalista con la novela Susana y los viejos. En el ámbito de la literatura en catalán, el Premio Josep Pla fue para el escritor Lluís Maria Todó, autor de varias novelas en catalán y reconocido traductor de narrativa francesa.

La novela *Llámame Brooklyn,* de Eduardo Lago (Madrid, 1954), ganó anoche el 62.º Premio Nadal, dotado con 18.000 euros, al que se habían presentado un total de 290 obras. A la ceremonia acudieron el presidente de la Generalitat, Pasqual Maragall, la consejera de Cultura, Caterina Mieras, el primer consejero, Josep Bargalló, el presidente del Parlament, Ernest Benach y el alcalde de Barcelona, Joan Clos.

Eduardo Lago, residente en Nueva York desde hace 18 años, es profesor de Literatura Española en la universidad neoyorquina Farah Lawrence y colaborador del suplemento de EL PAÍS *Babelia* y de la web de la Oficina del Autor. Con anterioridad, en el año 2000, Lago publicó el libro de viajes *Cuaderno de México* y el de narrativa *Cuentos dispersos*, y en 2002 ganó el Premio Bartolomé March al mejor artículo de crítica literaria. Es también traductor de autores como Henry James, John Barth, William Dean Howells, Sylvia Plath y Junot Díaz.



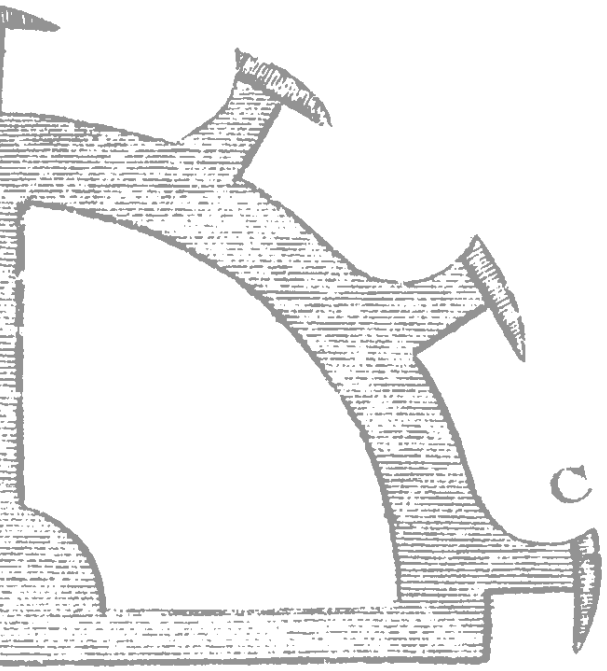
"En *Llámame Brooklyn"*, manifestó anoche Lago, "he querido reflejar los 18 años que llevo viviendo en Brooklyn. Tardé mucho en ver los personajes con claridad, pero había un bar en Atlantic Avenue en el que coincidía una serie de personajes interesantes, y de ahí fue saliendo mi novela", y añadió más tarde que la novela es "un homenaje al poder y al misterio de la palabra escrita", estructurada como "una constelación de historias".

La novela ganadora del Nadal está planteada sobre un modelo intertextual, con un escritor que retoma una novela que un amigo que muere ha dejado inacabada. La novela en cuestión está dedicada a una enigmática mujer llamada Nadia, por lo que el libro definitivo se convierte, por un lado, en una novela de amor y de intriga, con esa mujer en el centro, y por el otro en una obra caleidoscópica, en una especie de rompecabezas literario.

"Llámame Brooklyn es en cierto modo una novela de amor y de amistad", señaló su autor. "De amor, porque se escribe para una mujer, Nadia. Y de amistad, porque conlleva la relación entre un escritor de 30 años y uno de cincuenta y tantos, que son los dos que intervienen en la redacción definitiva del texto".

Entre los autores a los que rinde homenaje en su libro, cita Lago a Felipe Alfau, autor de *Locos,* y a Thomas Pynchon. "Creo que es una novela realista en buena medida, en la tradición española", prosigue Eduardo Lago. "Me siento español literariamente por los cuatro costados, pero creo que deberíamos abrirnos más a otras formas de narrar. Lo que más me interesa es el carácter híbrido de las tradiciones literarias".

Aunque Lago afirma que no llegó a conocer personalmente a Felipe Alfau, a quien le llegó el éxito muy al final de



su vida, confiesa que lo eligió para su libro porque fue un escritor que siempre escribió fiel a sus principios, sin que le importara el éxito.

"La novela que he escrito tiene muchos planos", comenta. "Tanto históricos como textuales, pero es difícil resumirla".

Por otra parte, Marta Sanz (Madrid, 1967) fue finalista del premio con la novela *Susana y los viejos*, que la describe como una novela de "terror realista", en la que narra la historia de un microcosmos familiar que va mutando a medida que avanza la novela, al tiempo que se radicaliza. En el libro, que puede calificarse como novela psicológica de amores y desamores, aparecen tres generaciones de mujeres con una fuerte personalidad.

Marta Sanz, que colabora en distintos medios literarios, es doctora en Literatura Contemporánea y profesora en la Universidad Antonio de Nebrija. Ha publicado, hasta ahora, las novelas *El frío, Lenguas muertas, Animales domésticos* y *Los mejores tiempos* (Premio Ojo Crítico 2001).

XAVIER MORET, *El País* (Barcelona)
7 de enero de 2006

Los culebrones son muy buenos para la salud... de la lengua

El vicedirector de la RAE cree que la proliferación de culebrones en España supone una buena noticia para el idioma porque son vehículos de cohesión y unidad.

23 de enero de 2006. Que las telenovelas gozan de una buena salud en los últimos tiempos de la televisión española no es ningún secreto. Desde el éxito de los *Gavilanes* no hay cadena, pública ni privada, que no se haya dejado caer en sus redes. Pero he aquí que los culebrones no solo son buenos para los niveles de audiencia, sino también para la lengua española. Según el vicedirector de la Real Academia Española (RAE), Gregorio Salvador "hacen más por la cohesión y la unidad del Español los culebrones que puedan hacer la asociación de academias".

Es por ello que Salvador, autor de un estudio sobre las telenovelas como vehículo de cohesión lingüística del español, cree que su popularidad es una "cosa envidiable, porque además están muy cuidados lingüísticamente, porque más que un

género es una industria que lo que necesita es vender, y para vender necesita, no utilizar la lengua perdiendo el sabor local, sino eludiendo determinados problemas que pueden ofrecer palabras que tienen un carácter más o menos obsceno en unos lugares y no en otros".

Del mismo modo, Gregorio Salvador se mostró en contra de la posibilidad de que los culebrones producidos con acento y léxico de un país iberoamericano concreto fueran doblados a una versión neutra para facilitar su comprensión.

Precisamente desde el lunes coinciden en la programación de sobremesa de las tres principales cadenas una variada oferta de telenovelas iberoamericanas: Antena 3 ofrece la colombiana *El cuerpo del deseo*, Telecinco la argentina *Amor en custodia* y TVE-1 la también colombiana *La tormenta*.

El Semanal Digital, 24/01/2006

Negocian programa piloto de enseñanza de español en secundaria china

El Ministerio español de Educación espera poner en marcha este año un programa piloto para incorporar profesores de español a centros de secundaria en China a través de su consejería en el país asiático.

'Estamos en negociaciones con el Ministerio chino de Educación, ya que es un programa bilateral', declaró a EFE Vicente Valverde, responsable de la Consejería de Educación de la embajada de España en Pekín, una de las 20 que el Ministerio tiene en todo el mundo y que inició su actividad en abril de 2005.

En la actualidad hay una docena de institutos en toda China que pueden acogerse a este programa de enseñanza de lenguas no inglesas, por lo que el programa contempla empezar con 'cuatro o cinco profesores' distribuidos en estos centros.

'Se trata de una figura intermedia, entre el becario auxiliar y el profesor. El español todavía no está representado en esos centros y queremos traer profesores no funcionarios', añadió Valverde.

La consejería está tratando de adaptar sus perfiles ya existentes a las características del país asiático, ya que de momento cuenta con profesores asistentes en centros europeos, que dan apoyo en las clases orales; y unos 1.400 profesores visitantes en los Estados Unidos con diferentes condiciones.

El programa piloto en China contará con el apoyo de las autoridades locales, que según las negociaciones se harán cargo del traslado al país asiático, del alojamiento y de parte del sueldo, mientras que el ministerio español aportará materiales y un suplemento salarial.

'Aún no tenemos datos concretos sobre el presupuesto. Estamos negociando qué parte corresponde a cada uno. Estiramos los presupuestos al máximo para garantizar una educación de calidad con pocos medios', dijo Valverde.

La convocatoria tendrá lugar a través del Ministerio de Educación y Valverde espera que sea efectiva para el próximo curso escolar, en septiembre. 'Estamos esperando que el Ministerio de Educación convoque una reunión para localizar centros en China'.

En la actualidad no existe un programa de enseñanza del español en centros de primaria y secundaria de China, mientras que en todo el país hay 25 universidades que imparten esta lengua dentro de su licenciatura oficial con un total de 2.200 estudiantes matriculados hasta niveles de doctorado.

Otros 1.000 estudiantes chinos están matriculados en cursos de español nocturnos impartidos por estas universidades.

El programa piloto, con la futura apertura del Instituto Cervantes en China, vendría a cubrir ese vacío que aleja la enseñanza del español de otras lenguas occidentales, con diferencias cuantitativas enormes en las que lidera el inglés.

La lengua extranjera más solicitada en China es el inglés, seguida de otras como el japonés, coreano, alemán y francés, aunque las posibilidades de negocio entre China e Hispanoamérica, rica en recursos naturales que necesita el gigante asiático, están haciendo aumentar el interés de los pragmáticos estudiantes chinos.

EFE, *Terra Actualidad*, 30/01/2006

Llámame Brooklyn, ganadora del premio Nadal, homenajea a los brigadistas de la guerra civil

Marta Sanz presentó en sociedad *Susana y los viejos*, el libro con el que quedó finalista

El madrileño Eduardo Lago, profesor de literatura que desde 1985 vive en Nueva York, ha presentado *Llámame Brooklyn*, la novela con la que obtuvo el premio Nadal el pasado mes de enero, en un acto en el que también Marta Sanz presentó en sociedad *Susana y los viejos*, el libro con el que quedó finalista.

Llámame Brooklyn, que acaba de ser editada por Destino, tiene como protagonista la ciudad de Nueva York, donde vive este escritor –hasta ahora muy desconocido para el público español–, desde hace 21 años dando clase de Literatura, y tiende tributo a la labor del los brigadistas en la guerra civil española, según explicó Eduardo Lago, quien considera que España tiene "una deuda con ellos".

"Todavía no salgo de mi asombro. No he asimilado lo que está pasando. Yo no tenía ninguna intención de presentarme al Nadal. Fue cosa de mi agente literaria, que es una mujer norteamericana que vive en Barcelona y que entiende mejor que nadie este libro", subrayó el escrito. Su novela, que quedó ganadora entre 290 obras que se presentaron al galardón más antiguo de España, es un puzzle, un caleidoscopio, un collage con sucesión de historias, con Nueva York como protagonista.

El libro se abre en las primeras décadas del siglo XX, cuando en EE.UU. se vive la agitación por la condena a muerte de Sacco y Vanzetti, y llega hasta 2010, pasando por la guerra civil española, hasta el Nueva York de las vanguardias y de las citas artísticas.

La historia la conduce un periodista de Nueva York que recibe la noticia de que su amigo Gal Ackerman, 25 años mayor que él ha muerto, suceso que le obliga a cumplir un acuerdo tácito: rescatar, de entre los centenares de cuadernos abandonados por Ackerman en un motel de Brooklyn, una novela a medio terminar.

Susana y los viejos, un libro de choques

Por otra parte, Marta Sanz, finalista del Nadal con *Susana y los viejos*, tras aclarar que hablar sobre lo ya escrito resultaba "muy difícil", explicó que este libro contenía los flecos de sus libros anteriores y sus constantes preocupaciones por los temas sociales.

Asuntos como el tratamiento actual a los viejos, las confrontaciones generacionales, de género y de clase, son los que recorren las páginas de este libro premiado.

"La cuestión del tabú, el amor y la muerte a través de la idea del cuerpo, son temas que no quedaron cerrados en mis trabajos anteriores, y como últimamente he vivido situaciones luctuosas me he acercado más al tema de la vejez. Son obsesiones que me persiguen, como la idea de que el amor no es sufrimiento y que a las mujeres se les maltrata haciéndolas esclavas de afectos tiranizantes. Todo ello está en el libro", precisó.

El Mundo, 8 de febrero de 2006

Usted, dígalo, no más...

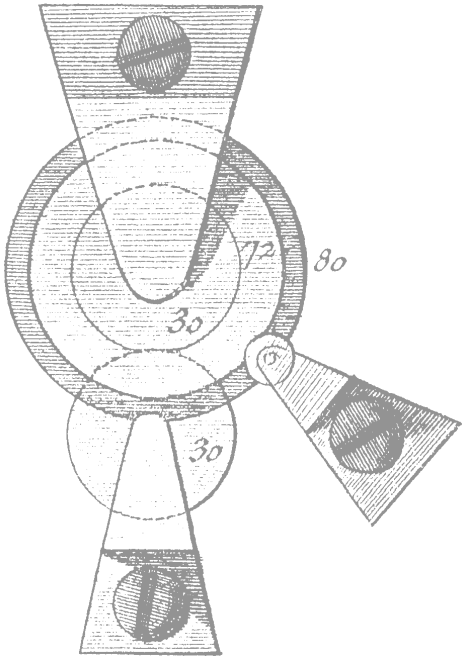
En un mundo que ofrece cada vez menos certezas, hemos perdido el último baluarte, el del idioma. ¿Culpable? La reciente publicación del "Diccionario panhispánico de dudas" por parte de la venerable Real Academia Española, en complicidad con la Asociación de Academias de la Lengua Española.

El volumen, de 848 páginas, es el fruto de años de un gigantesco esfuerzo que solo se concretó, tal como se reconoce, "con el mecenazgo de la Telefónica". La obra está marcada por un realismo poco frecuente en los ámbitos dedicados al estudio: empieza reconociendo que "el español no es idéntico en todos los lugares en que se habla". Al mismo tiempo, según estos eruditos, se deja constancia de que nuestro idioma tiene una "expresión culta de nivel formal extraordinariamente homogénea". Y en ese plano busca resolver dudas y perplejidades.

Para ello, siempre en un plano realista, explican que la norma que el Diccionario académico define como "conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado recto no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba". En consecuencia, "lo que las Academias hacen es registrar el consenso de la comunidad de los hispanohablantes y declarar norma, en el sentido de regla,

lo que estos han convertido en hábito de corrección...".

Adiós, pues, al viejo lema que sintetizaba la tarea de la RAE en tres conceptos: "limpia, fija y da esplendor". Adiós también a quienes, impositivamente, se deleitaban con el modelo autoritario: "¡Usted, no lo diga!". Tras los pasos del poeta latino Horacio, ahora se nos dice –sabiamente, creo yo– que "en manos del uso se halla el juicio, el derecho y la norma de hablar". Como resultado se incorporan términos nuevos, que durante años han sido de uso corriente, pero que no habían traspasado la puerta de la Academia, como "interfaz" (y no *interfase*); "computador(a)", reconociendo que en España se opta por "ordenador"; "disquete"; "punk", "kétchup" (más usada que "cátchup" o "cátsup", aunque también posibles).



Hay flexibilidad: dado que en distintos lugares se opta por soluciones distintas, se aceptan tanto *Nueva Zelandia* como *Nueva Zelanda*. *Poetisa*, se señala, es el femenino tradicional y más usado, pero "modernamente se utiliza también la forma *poeta*". Igualmente se opta por una solución salomónica en el caso que ha torturado a muchos lectores y redactores: el plural (o no) de "clave". La norma era que no cabía el uso del plural, por ejemplo, al hablar de "personajes clave". Ahora este Diccionario reconoce que "puede permanecer invariable o adoptar también la forma plural". Parece de Perogrullo, pero no lo es: esta voz puede escribirse –como es usual– como una sola palabra, pero también como dos, Pero Grullo.

Se hacen precisiones, como es el caso de la diferencia entre *actriz* y *actora*, ambos términos correctos, pero que se usan en situaciones distintas. Y también recomendaciones: *Ciudad del Cabo* y no *Capetown*, por ejemplo. *Pekín* (más que *Pequín*) en vez de acoger *Beijing*, la transcripción conforme el sistema pinyin.

Pero también hay términos sin destino, por lo menos en esta vuelta.

Así, por ejemplo, se incorpora *estadounidense* y también se acepta *estadunidense*, pero no *usamericano* ni *estadinense*. O *estandarizar* aunque no *estandardizar* ni *standarizar*. Tampoco se acepta *blog*. Se prefiere *bitácora* o –como alternativa– *ciberdiario*.

Pero ¿estará dispuesto a aceptarlo algún "blogger" hispanoparlante? O ¿reconoce-

ría alguna bella que se ha hecho un "estiramiento", que es lo que se recomienda en vez de *lifting*, que por supuesto suena mejor?

Abraham Santibáñez, *La Prensa Austral* (Chile), www.laprensaaustral.cl
18/02/2006

Camps defenderá las ventajas económicas del uso mundial del español en la cumbre del PP

El líder del PP valenciano, Francisco Camps, expondrá en la cumbre popular los días 4 y 5 de marzo la conveniencia de utilizar el español como herramienta de mejora de la posición de España en el mundo. Camps acompañará su tesis con datos como la internacionalización de El Quijote, que es el libro más traducido después de la Biblia.

Más de 450 millones de hablantes en el mundo, 100.000 millones de euros anuales de ingresos en España, 46 millones de estudiantes de español, 40 millones de cibernautas, segundo idioma más utilizado en los medios de comunicación en internet. De estas y otras muchas cifras se servirá el presidente de la Generalitat, Francisco Camps, para argumentar su defensa del idioma español en la convención que el PP celebrará el primer fin de semana de marzo.

El jefe del Consell ha elegido este tema, precisamente en un momento de convulsión provocado por la reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, que según el PP relega a la lengua española casi al ámbito de lo privado en favor de un uso prioritario del catalán.

En su ponencia "El español en España y en el mundo", el líder valenciano se apoyará en la importancia y expansión mundial del español como pretexto para incidir en su aspecto económico, en la necesidad de crear una "marca paraguas" a través del idioma para afianzar la posición de España en el mercado global.

Ventajas económicas

De igual modo que el inglés es el idioma de los negocios y la política, el objetivo es que España aproveche las ventajas de un idioma internacional. Entre otras actuaciones, sería necesario impulsar las inversiones en los países de habla hispana (donde España es el segundo inversor y el primero de la Unión Europea). La población hispana, que supone el 7% de la población mundial, genera el 10% de la producción total.

En el II Congreso sobre el español, celebrado en Valladolid en el año 2002, el idioma fue calificado gráficamente como "nuestro petróleo". La lengua española genera ya el 15% del PIB nacional, con unos ingresos de más de 100.000 millones de euros al año. Los sectores que más aportan son el del turismo idiomático y el de la enseñanza del español. No en vano, 46 millones de personas en el mundo lo estudian.

Presencia mundial

El español es la tercera lengua más hablada en el mundo (la segunda de

origen europeo, aunque dentro de la Unión es la quinta). Es idioma oficial en 21 países, el 8% de la población mundial (450 millones) lo habla y 40 millones de hispanohablantes usan internet, donde el español es la segunda lengua de los medios de comunicación.

En Estados Unidos, espacio económico más importante para España, la hispana es la minoría más numerosa, con 30 millones de hablantes. Además, el 31% de las publicaciones, el 72% de las televisiones y el 48% de las radios en idioma extranjero son en español.

M. G. *Las Provincias* (Valencia)
www.lasprovincias.es
19/02/2006

El Instituto Cervantes y Prisa firman un convenio para impulsar la difusión internacional del español

El presidente del grupo Prisa, Jesús de Polanco, y el director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, han firmado hoy un convenio para colaborar en la difusión internacional de la lengua española, así como en la promoción de la cultura en español.

El acuerdo, suscrito en la sede central del Instituto Cervantes, recoge el deseo de ambas instituciones de "establecer las bases para emprender una estrecha colaboración" y tiene como objetivo regular un marco de cooperación mutua para "participar en programas y acciones comunes que redunden en un mejor aprovechamiento de los recursos de cada una de las instituciones".

Jesús de Polanco ha expresado su "orgullo y satisfacción" por la firma de este convenio para cooperar en "un empeño nacional importantísimo" como es la promoción de la lengua española en Europa, América y el resto del mundo.

Por su parte, César Antonio Molina ha declarado que es "fundamental" que las empresas privadas colaboren con las instituciones públicas en la labor de promover el español y difundir la cultura española en todo el mundo, un cometido "tan importante, tan infinito y a veces tan inabarcable", dijo. Asimismo, manifestó su confianza en que la cooperación entre ambas instituciones "sea un ejemplo para otras empresas".

Por este acuerdo se crea una comisión mixta de seguimiento que planificará y supervisará los convenios específicos que puedan suscribirse. Tendrá una vigencia de dos años prorrogables automáticamente.

EUROPA PRESS
www.europapress.es
20/02/2006

Empresarios de la Región crean la Fundación de la Lengua Española para convertir CyL en líder de la enseñanza idiomática

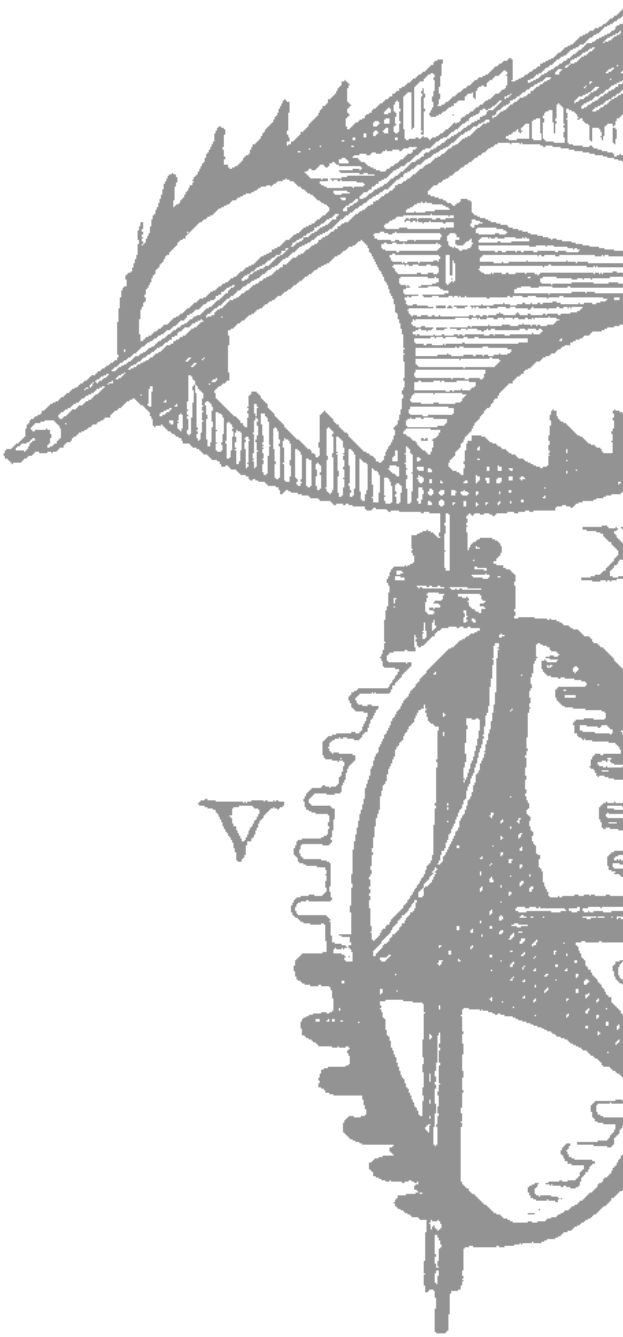
Un total de seis grupos empresariales de Castilla y León, dos agrupaciones de

empresarios, una multinacional americana y dos fundaciones internacionales conforman la Fundación de la Lengua Española que, con sede en Valladolid, trabajará en la promoción de la lengua y la cultura españolas para convertir a la Región en destino "líder" mundial en la enseñanza del español.

La Fundación, que se presentó hoy en Valladolid, cuenta entre sus miembros fundadores con las empresas Don Quijote-Enforex; Corporación Grupo Norte, Grupo Parquesol, los grupos MRS-Fundación Nido, Grupo Tecopy y Juan Manuel Hernández S.A., así como con las agrupaciones de Empresarios Leoneses de la Construcción y de Formadores de Castilla y León y las fundaciones Ortega y Gasset y Cristóbal Gabarrón.

La presidencia de la Fundación la ostentará el presidente del Grupo Norte, José Rolando Álvarez; las vicepresidencias serán para el presidente de la Agrupación de Empresarios de la Construcción de León, Ignacio Tejera, y el empresario salmantino y dueño del grupo MRS-Fundación Nido, Mariano Rodríguez, mientras que Alejandro Menéndez Moreno será el secretario.

Asimismo, como patronos de honor figuran los rectores de las cuatro universidades de Valladolid así como personalidades del mundo de la cultura como José Jiménez Lozano, Humberto López Morales, Claudio Guillén, Elena Santiago, Antonio Colinas, Antonio Piedra, Luis Mateo Díez, Manuel Fernández Álvarez, Pilar Celma o Javier Blasco.



ENSEÑANZA PRESENCIAL Y A DISTANCIA

Las actividades dirigidas a la enseñanza de español para extranjeros organizadas por la Fundación se llevarán a cabo tanto de manera presencial como a distancia, aunque el calendario de acciones incluye también la edición de libros, la firma de convenios en el exterior, la puesta en valor de la enseñanza en el seno de las nuevas tecnologías y la creación de una central de viajes.

De este modo y en lo referente a la educación a distancia, la Fundación de la Lengua establecerá acuerdos con entidades especializadas en educación en red y la promocionará a través del uso de materiales audiovisuales para cursos certificados por las universidades de Castilla y León, mientras que en materia de educación presencial se cerrarán convenios con centros educativos en clases de español tanto a todos los niveles como en cursos especiales.

No obstante y según explicó el presidente del Grupo Norte y del Patronato de la Fundación, José Rolando Álvarez, la entidad iniciará este año actividades de promoción en Estados Unidos, Francia, Brasil, Polonia, Hungría, Alemania, Inglaterra, Corea, Canadá, China e India, aunque en un plazo de dos años persigue crear alianzas con centros educativos de Estados Unidos, Corea, Brasil, India y China.

A su juicio, "ha llegado el momento" de que el español se convierta en un activo

económico así como en "fuente de riqueza y bienestar" debido a la existencia de un mercado para la enseñanza del español en el que Castilla y León "tiene una oportunidad".

"PETRÓLEO" DE CASTILLA Y LEÓN

De este modo uno de los fines de esta Fundación es, según Álvarez, que el español sea "el petróleo" de Castilla y León, es decir, una parte "importantísima" de la actividad económica futura en el que la entidad jugará un papel de dinamizador del sector y de complemento e integración de todas las acciones que de algún modo están vinculadas al campo de la enseñanza de este idioma.

La creación de una oferta "de calidad" y de un portal en internet donde se acoja a todo el sector son otros de los objetivos, según Álvarez, de la Fundación, que a su juicio tiene con el Instituto Cervantes la similitud en la promoción de la lengua y la cultura aunque la creada en Castilla y León, que próximamente contará con sedes en León y Salamanca, busca que esta se haga desde la Comunidad y que la Región sea la última beneficiaria de las acciones.

Asimismo y según el presidente de la Fundación, se llevarán a cabo actividades complementarias con el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, institución con la que intentarán llegar a "los máximos acuerdos" para concentrar esfuerzos, y se espera que la colaboración llegue también de la mano de la Junta aunque, resaltó, el de la Fundación, que cuenta con un presupuesto de 600.000 euros en 2006, es un "proyecto privado".

Después de la invitación que el presidente de la Agrupación de Empresarios de la Construcción de León, Ignacio Tejera, hizo al resto de los empresarios de la Comunidad para que participen en la consolidación de un proyecto "muy importante", el presidente de Honor de la Fundación Ortega y Gasset, José Varela, destacó la importancia de poner en marcha una iniciativa sobre lengua, cultura y patrimonio ya que aunque Castilla y León no sea "región histórica" cuenta con un "patrimonio considerable".

MÁS DE 20 MILLONES DE ESTUDIANTES

A juicio de Varela, la enseñanza de la lengua no es "baladí" ya que en la actualidad hay más de 20 millones de estudiantes de español en el mundo, por lo que se trata de un "buen negocio" y de una "oportunidad de futuro", tanto académica como económica, que espera pueda tener "proyección internacional".

Por su parte el presidente de General Electric España y Portugal, Mario Armero, recordó que su grupo tiene una "enorme voluntad" de crecer en España así como la importancia de la compañía en campos como la Responsabilidad Social, donde enmarcó su participación en esta iniciativa, cuyos cimientos surgieron hace más de un año.

Para la compañía norteamericana, propietaria de las televisiones NBC y Tele-

mundo, la participación en la Fundación de la Lengua Española supone la creación de un puente de unión entre la población de España y la hispana de Estados Unidos y de Latinoamérica dentro de un proyecto "global" e "íntimamente ligado" a la capacitación y el desarrollo de las personas.
Las conexiones con universidades norteamericanas y la creación de becas para que los estudiantes de este país puedan acudir a Castilla y León son dos de las iniciativas que, según Armero, pondrá en marcha la Fundación, que también tiene entre sus fines la "monetarización de la cultura" y su acercamiento al mundo de la empresa.

Por su parte, el secretario general de las Reales Academias Iberoamericanas de la Lengua y patrono de Honor de la Fundación de la Lengua Española, Humberto López Morales, abogó por hacer de Castilla y León un escenario "de los mejores posibles" para escenificar el papel "protagónico" en la aventura de la enseñanza del español a extranjeros.

Hispanidad, *Europa Press*
www.hispanidad.com
20/02/2006

La Fundación de la Lengua nace con un presupuesto de 600.000 euros y el objetivo de convertir el español en un activo económico a escala mundial

Su presidente, José Rolando Álvarez, destaca el importante potencial del idioma y asegura que hay que convertirlo en "el petróleo de Castilla y León".

La Fundación de la Lengua Española se presentó hoy en Valladolid, donde se situará su primera sede, con el objetivo de convertir el español en un activo económico a escala internacional. Con un presupuesto de 600.000 euros para el año 2006 y la previsión de contratar a cinco personas en diferentes áreas, la Fundación, primera iniciativa privada que apuesta por el español como generador de actividad económica y riqueza en Castilla y León, está impulsada por empresarios, entidades, agrupaciones y asociaciones de Castilla y León vinculadas al tejido empresarial y la creación de valor y actividad económica, según destacó su presidente y también máximo responsable del Grupo Norte, José Rolando Álvarez Valbuena.

Además, precisó que ha llegado la hora de que el español "se convierta en activo económico y en una fuente más de actividad y, por lo tanto, de empleo, riqueza y bienestar", al tiempo que recordó que hay un potencial "importantísimo" de personas que quieren tener el español como segunda lengua. También aseguró que "tenemos esa oportunidad y queremos impulsarla para que el español sea el petróleo de Castilla y León" y afirmó que el idioma puede ser "una parte substancial de nuestra actividad económica futura en un mundo globalizado que pone en cuestión las fuentes de riqueza y empleo, por lo que hay que buscar sustitutos a los activos objeto de la deslocalización en un futuro".

"Desde la Fundación pretendemos ser dinamizadores del sector y complemen-

tar la oferta de empresas e instituciones ejemplares como la Universidad de Salamanca, integrar toda la oferta y ser capaces de unirnos para salir fuera y buscar prescriptores que nos remitan personas a Castilla y León", añadió el presidente de la Fundación de la Lengua Española, quien recalcó la necesidad de coordinación "para generar una oferta integral, integrada y de calidad, condiciones indispensables para que sea realmente atractiva".

Primeras iniciativas

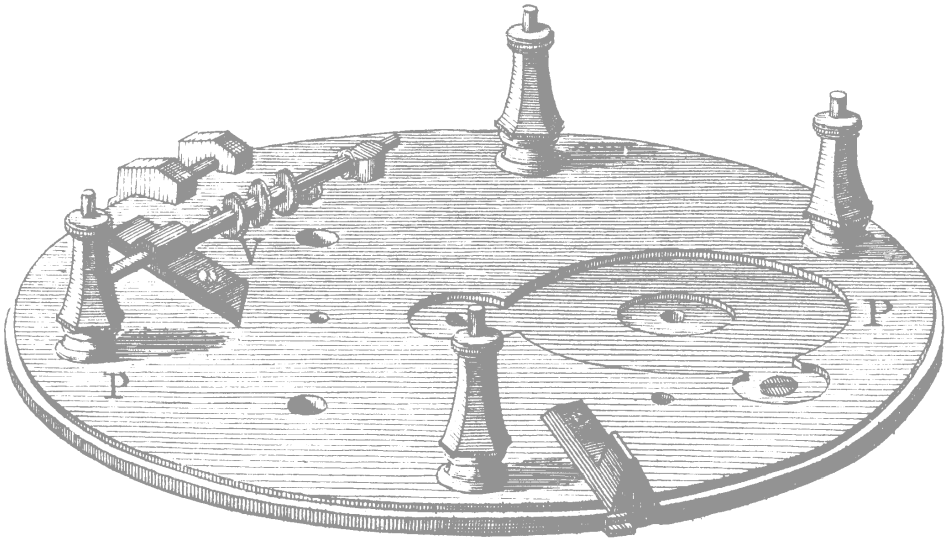
Entre las primeras iniciativas que se pondrán en marcha desde la Fundación de la Lengua Española, Álvarez Valbuena precisó que "tenemos muchas en marcha entre las que destacan varios convenios con instituciones de Corea, Brasil, India y Estados Unidos, así como acuerdos con la Real Universidad de Harvard y el Colegio Complutense para hacer cursos de actualización de conocimientos de España para profesores americanos de español, que se realizarán este verano, y vamos a realizar campamentos de verano". También está previsto para el próximo verano la celebración de un congreso de profesores de español en Salamanca.

Para exportar la oferta de enseñanza de español, la Fundación de la Lengua Española apostará por potenciar "las nuevas tecnologías, posicionándonos en todos los buscadores del mundo y creando un portal en el que podamos acoger a todo el sector", explicó su presidente, quien hizo una mención especial al Instituto Cervantes, "la referencia en el sector, que está haciendo una gran tarea en todo el mundo", matizó. Álvarez Valbuena manifestó su creencia en que este organismo debe apoyarse "en el Instituto Cervantes, pero teniendo en cuenta que esta entidad promociona la lengua y la cultura españolas y que la Fundación de la Lengua pretende que se haga desde Castilla y León, promocionando la Comunidad al mismo tiempo".

Además, aludió al papel de las cuatro universidades públicas (Burgos, León, Salamanca y Valladolid), que pertenecen al Patronato de Honor, a las que definió como "referencia en muchos ámbitos y en la enseñanza del español, sin las que no se podría poner en marcha este proyecto de creación de actividad económica basada en la enseñanza del español" sin olvidar la complementariedad de la Fundación con el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, que llevará a los componentes de esta iniciativa a "llegar a los máximos acuerdos para complementar esfuerzos, para no diversificar esos esfuerzos, sino concentrarlos en un punto que sea el mejor para la región y para crear actividad", fueron otras de las ideas expuestas por José Rolando Álvarez en la presentación de la Fundación.

Calidad

"Este es un proyecto privado aunque esperamos contar con la colaboración de la Administración regional como valedores y creadores de empleo en Castilla y León", explicó el presidente de la Fundación de la Lengua Española, quien agregó que van a establecer "acuerdos con empresas e



instituciones de la región basados en unas clarísimas normas de calidad, para que todo lo que se haga desde la Fundación sea de primera calidad, que consigamos establecer nuevos paradigmas en la enseñanza del español y que estén unidos a la imagen de Castilla y León".

En la presentación de la Fundación, también estuvo presente Ignacio Tejeda, presidente de la Agrupación de Empresarios Leoneses de la Construcción (Agelco) y vicepresidente de la Fundación de la Lengua Española, quien destacó que este proyecto es "una iniciativa importante para Castilla y León desde el punto de vista empresarial y cultural" y deseó que "se consolide en las próximas fechas".

Otro de los patronos que intervino en el acto fue José Varela, vicepresidente de la Fundación Ortega y Gasset, quien recalcó que la institución que comenzaba su andadura era "un buen proyecto que aúna lengua, cultura y patrimonio, que siempre deberían ir unidos" y centró su afirmación en el hecho de que haya "más de 20.000 estudiantes de español en el mundo y, aunque es dudoso que todos pasen por Valladolid, quizás no sería una mala apuesta pensar que los profesores que les enseñan, en una proporción importante, pasasen por esta región, es decir, que la Fundación se especialice en el reciclaje de profesores de español".

"La enseñanza de la leNgua es una oportunidad y un buen negocio ya que la demanda de aprendizaje de español es exponencial", agregó el presidente institucional de la Fundación Ortega y Gasset, quien hizo hincapié en su opinión de que apostar por la lengua como recurso económico "es una oportunidad de futuro, académica, económica y de todo orden, que espero que tenga una proyección internacional".

En su intervención, Mario Armero, presidente de General Electric para España y Portugal, explicó que desde el punto de vista de su empresa este proyecto "ofrece un puente de unión entre España, la población hispana de Estados Unidos y Latinoamérica, una iniciativa global e internacional" y agregó que se trata de una iniciativa "ligada al desarrollo de las personas, a su capacitación, importante para nosotros que apostamos por el desarrollo del talento como valor".

"De una forma más egoísta, este proyecto va a permitir a General Electric contar con una red de enseñanza para nuestros profesionales, directivos, ejecutivos, tanto en estados Unidos, donde se ubicará una vertiente, como aquí en España", añadió Mario Armero, quien precisó que "su contribución se basa en conexiones con las universidades norteamericanas, donde tenemos una presencia importante, y en la creación de becas para que puedan venir estudiantes americanos" y deseó que la Fundación "sea un proyecto internacional, que además de crear valor nos permita acercar la cultura al mundo de la empresa".

También intervino el secretario general de la Reales Academias de la Lengua Hispanoamericanas, Humberto López Morales, quien subrayó que en tres o cuatro generaciones el 10 % de la población mundial "se entenderá en español". Al acto de presentación de la Fundación de la Lengua Española asistieron numerosos empresarios vallisoletanos y del resto de Castilla y León, así como representantes de la cultura de la Comunidad, como los escritores Antonio Colinas y Antonio Piedra.

Ical
El Adelantado de Segovia
www.eladelantado.com
21/02/2006

Español, cuarta lengua que los europeos desean que sus hijos aprendan

Los ciudadanos europeos prefieren que sus hijos aprendan como lengua extranjera el inglés (77%), el francés (33%), el alemán (28%) y en cuarto lugar el español (19%), según un Eurobarómetro publicado hoy.

El sondeo, realizado entre cerca de 29.000 ciudadanos de la UE, Bulgaria y Rumanía (que se incorporarán en 2007) y los países candidatos (Croacia y Turquía), revela además que el español sigue siendo el quinto idioma más utilizado en los Veinticinco.

A los entrevistados se les preguntó entre otras cuestiones cuál es su lengua materna, si dominan otros idiomas y cómo los aprendieron.

En España, los padres quieren que sus hijos aprendan en primer lugar el inglés (85%), seguido del francés (44%) y del alemán (14%).

Los idiomas más hablados en la UE, como lengua materna o extranjera, son el inglés (51% de los europeos), el alemán (32%), el francés (26%), el italiano (16%) y el español (15%).

El español es, junto con el polaco (9% ambos), la quinta lengua materna más hablada en la UE, tras el alemán (18%), el inglés y el italiano (13%) y el francés (12%).

También es el cuarto idioma extranjero más hablado, que domina el 6% de la población, tras el inglés (38%) y el alemán y el francés (14%).

Según el estudio, el 56% de los ciudadanos de la Unión es capaz de participar en una conversación en una lengua distinta a la suya materna, aunque el 44% de la población solo lo puede hacer en su idioma materno, porcentaje que en España alcanza el 56%.

El 28% puede conversar en dos idiomas, aparte de su lengua materna, especialmente en Luxemburgo (92%), Holanda (75%) y Eslovenia (71%).

Además, el 11% puede hablar en al menos tres idiomas, aparte del suyo materno.
Según el Eurobarómetro, 'es lógico que existan buenas competencias lingüísticas en estados miembros relativamente pequeños, que tienen varias lenguas nacionales, idiomas maternos menos utilizados o un intercambio lingüístico con países vecinos'.

El 83% de la población considera útil conocer lenguas extranjeras, y el 67% opina que la enseñanza de las lenguas debería ser una prioridad política, especialmente 'en los países del sur, donde las competencias lingüísticas son medias'.

La mitad de los europeos cree que todo el mundo en la UE debería poder hablar dos lenguas aparte de su idioma materno, porcentaje que en España asciende al 63%, y que es especialmente alto en Polonia (75%) y Grecia (74%).

Los más reacios son los suecos (23%), eslovacos (30%) y franceses (31%).

En cuanto a los motivos por los que se desea aprender otra lengua, el más citado es poder emplearla al irse de vacaciones al extranjero, aunque el porcentaje ha disminuido en los últimos cinco años (en 2001 lo mencionaba el 47% de los encuestados, frente al 35% en 2005).

Sin embargo, utilizarlo en el trabajo es una razón más importante hoy que hace cinco años (32% en el último sondeo, frente al 26% en 2001).

En tercer lugar, los europeos quieren aprender otra lengua por 'satisfacción personal' o para trabajar en otro país (27% de los encuestados), y el 23% para conseguir un mejor puesto de trabajo en el propio país.

Sobre la manera de aprender un idioma, el 65% de los europeos lo ha hecho a través de cursos en escuelas, el 22% con un profesor particular, el 18% no precisa el medio, el 16% aprendió hablando de manera informal con alguien que tenía esa lengua materna, y el 15% en estancias prolongadas o frecuentes en un país donde ese idioma se habla.

Menos utilizados son la lectura de libros (13%), el intercambio de conversación con un extranjero (12%), las películas en versión original y el autoaprendizaje con material audiovisual (10% ambos).

Las tres razones más citadas como motivos que desincentivan el aprendizaje de un idioma son, por orden, la falta de tiempo (34%), de motivación (30%) y los gastos derivados (22%).

El Eurobarómetro concluye que, con respecto a los resultados de 2001, los europeos han mejorado su conocimiento de otras lenguas, con un aumento en cuatro puntos de quienes dominan el inglés y el español, mientras que quienes hablan muy bien francés y alemán ha crecido, respectivamente, 3 y 2 puntos.

Efe
Terra Actualidad 21/02/2006
Día Internacional de la Lengua Materna

Con motivo de la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna, bajo el liderazgo de Argentina, los 22 países de habla hispana iniciaron ayer una campaña de presión para que el español tenga una mayor presencia en la ONU.

A iniciativa de la misión permanente de Argentina todas las delegaciones de países de habla española se reunieron para discutir cómo fomentar el uso de su habla, uno de los seis idiomas oficiales de la ONU, en la divulgación de información dentro del organismo.

"En la práctica, la burocracia multilateral internacional, muchas veces apremiada por las circunstancias, no respeta la paridad de todas las lenguas y la mayor cantidad de información que se publica está escrita en inglés", manifestó el embajador de Argentina, César Mayoral. "Por esta razón, es muy importante la acción constante de todas las delegaciones de habla hispana para hacer respetar el principio de paridad de los idiomas. Especialmente, porque el español es una de las lenguas más habladas del mundo", agregó Mayoral.

Más de 425 millones de personas hablan español, la cuarta lengua más hablada en el mundo, después del chino mandarín, el inglés y el hindi.

Además de en Naciones Unidas, el español también es lengua oficial en otros grandes organismos como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unión Europea (UE), la Unión Africana (UA) y la Conferencia Iberoamericana.
Desde principios de 2005, Argentina ocupa una de las vicepresidencias del Comité de Información de la ONU, en representación de los países de América Latina y el Caribe.

Este comité se encarga de revisar las políticas y actividades de información pública de la ONU y de velar por la igualdad en el uso de los idiomas y por el respeto de la lengua española en divulgación de información.

Radio, televisión e internet

España es otro de los países que tradicionalmente se manifiesta en favor de una

mayor potenciación del español en el seno de la ONU, especialmente en emisoras de radio, televisión e internet, y así lo hace constar en las reuniones periódicas del Comité de Información

"La página de internet en español es la que mayor crecimiento tiene y debemos poner todos los medios para que este auge no se frene", indicó el portavoz de la misión de España, Faustino Díaz.

La campaña de las delegaciones hispanas para promover el español coincidió con la conmemoración del Día Internacional de la Lengua Materna, que se celebra cada 21 de febrero desde que la Unesco instituyera esta celebración en noviembre de 1999.

El director general de la Unesco, Koichiro Matsuura, manifestó ayer durante los actos de conmemoración que las lenguas son mucho más que un instrumento y una herramienta y dijo que "realmente vivimos a través del lenguaje". "Los idiomas constituyen el pilar de la comunicación y son fundamentales para la herencia cultural e histórica", agregó Matsuura.

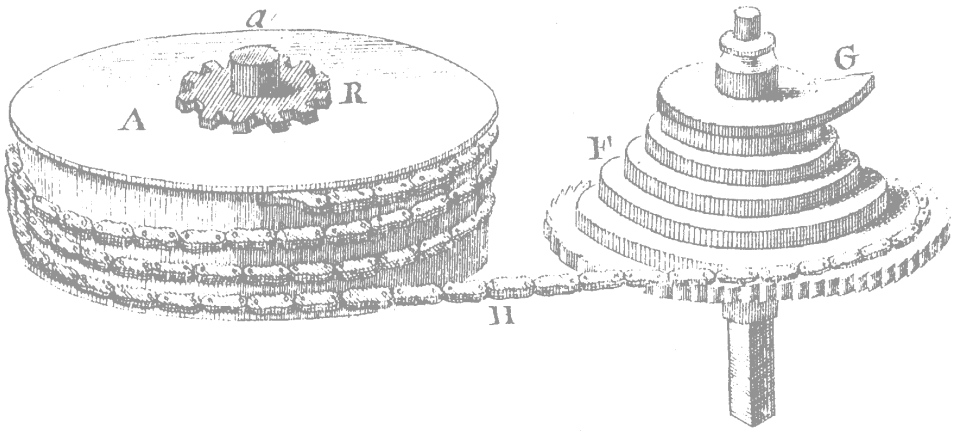
El País
www.elpais.es
22/02/2006

El IV Congreso de la Lengua analizará la diversidad del español

Presente y futuro de lengua española: unidad en la diversidad es el lema del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, que se realizará en marzo de 2007 en Cartagena de Indias (Colombia) y en el que se espera la participación de más de 200 personas.

Este gran foro alrededor de la lengua que hablan más de 400 millones de personas en el mundo, fue presentado oficialmente ayer en la sede del Gobierno.

Este congreso, que continúa la línea de los celebrados en Zacatecas (México) en 1997; Valladolid (España), en 2001, y Rosario (Argentina), en 2004, será inaugurado



por los reyes de España y el presidente colombiano que sea elegido en mayo próximo.

"En esta oportunidad vamos a abrir mucho la línea de la discusión", dijo ayer Víctor García de la Concha, presidente de la Real Academia de la Lengua Española. Habrá cuatro grandes bloques temáticos: español como instrumento de integración iberoamericana; español lengua de comunicación internacional; ciencia tecnología y diplomacia en español y unidad en la diversidad lingüística. Los congresos internacionales de la lengua española constituyen foros universales de reflexión sobre la situación, problemas y retos del español, la cuarta lengua más hablada del mundo.

El premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez será homenajeado con motivo de sus 80 años de vida. El reconocimiento será del mismo tenor que el realizado en Mendoza al escritor Ernesto Sábato.

Reunión de academias

Días previos al congreso se realizará en Medellín, segunda ciudad del país, la reunión de academias de la lengua y la de rectores de universidades hispanoamericanas. En la primera se aprobará la nueva gramática de la lengua española, elaborada por 10 de las 22 academias. "Es una novedad. Por primera vez tendremos una gramática del español total, no sólo del español peninsular", aseguró Víctor García de la Concha. En la segunda, como lo explicó el director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, se firmará el acuerdo definitivo del certificado unitario del español como lengua extranjera. Los primeros en recibir este diploma serán los Reyes y el presidente colombiano.

Durante los últimos días, el presidente de la Real Academia de la Lengua Española y el director del Instituto Cervantes se han reunido con el presidente Álvaro Uribe; las ministras de Cultura y Educación, Elvira Cuervo y Cecilia María Vélez, respectivamente, y el director de la Academia Colombiana de la Lengua, Jaime Posada, entre otros, para coordinar los últimos detalles de la organización del evento. Los próximos encuentros para ultimar detalles se celebrarán en Cartagena de Indias y Medellín.

Pilar Lozano
El País 29/03/2006

Una nueva página web vela por el buen uso del español

La Oficina de Corrección del Español, ABRA, ha inaugurado un nuevo espacio en internet destinado a proteger el buen uso del español, en el que se ofrecerán 'soluciones inmediatas' a las dudas que se puedan presentar al hablar o escribir este idioma, utilizado por más de 400 millones de personas en el mundo.

El objetivo principal de esta página web (www.abra.es) es potenciar la unidad de esta lengua, en línea con la política panhispánica que desarrollan las veintidós Academias de la Lengua Española, y respetar las 'variantes y peculiaridades regionales del español que se habla en

América', según afirma en un comunicado Antonio Machín, director de ABRA e impulsor del proyecto en internet.

El español americano es 'tan legítimo como el de aquí', asegura Machín, que señala que 'los españoles somos apenas una décima parte de los hispanohablantes', y que, por ejemplo, 'en México y Colombia hay una gran preocupación por el idioma y se habla un español muy correcto, incluso mejor que el de muchos españoles'.

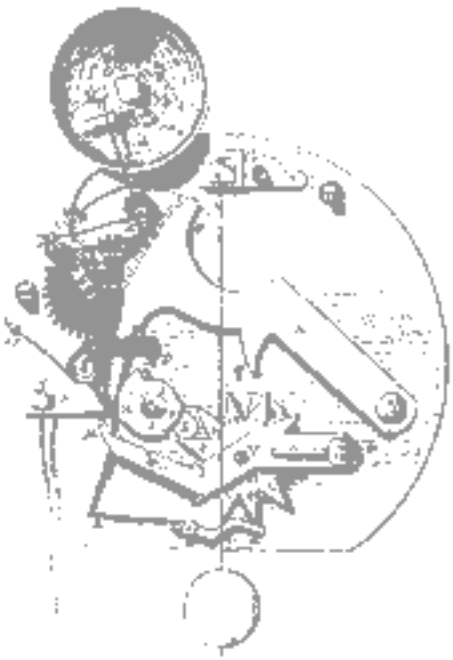
Según informa la Oficina de Corrección del Español, 'abra.es' nace con el propósito de 'crear inquietud y afición por el uso correcto del idioma', además de 'fomentar el debate y la consulta', que vendrán acompañados de artículos y colaboraciones de prestigiosos filólogos.

Atenta también a la evolución del idioma que recogen las diferentes Academias de la Lengua Española en todo el mundo, esta web se hará eco de las denuncias acerca del mal uso del español, que los propios lectores podrán enviar a la sección 'La comisaría de papel'.

Este espacio web, que estará sometido a una constante actualización, recogerá las aportaciones, correcciones y debates de los que participen en su foro, abierto permanentemente, así como nuevos artículos que se incluirán periódicamente en las secciones 'El español de las dos orillas', 'La última monserga', 'Incorrecciones léxicas', 'Prontuario' o 'El guirigay'.
La Oficina de Corrección del Español llevó a cabo entre 1992 y 1996 un informe sobre el lenguaje utilizado por diputados, senadores y periodistas parlamentarios en el ejercicio de sus funciones, que dio lugar a la redacción de diversas fichas por parte de Luis Duyos y el filólogo Alberto Gómez Font, que fueron distribuidas periódicamente entre los profesionales de este sector.

Tras la buena acogida de esta iniciativa, se amplió su distribución entre todas las instituciones y altos cargos del Estado, así como entre los Gobiernos y Parlamentos regionales, y, desde entonces, la Oficina de Corrección del Español no ha cesado en su fomento del buen uso del español, especialmente a través de sus actividades de formación.

Efe
Terra Actualidad 29/03/2006



El negocio no solo habla inglés

El British Council predice el fin de la hegemonía en favor del chino y el español

El estatus del inglés como lengua de los negocios y único idioma global accesible en la era de la mundialización se encuentra en vías de transformación. Su confirmación como lengua global implica en la práctica el fin de su condición de lengua extranjera y el alza de los idiomas de las nuevas economías, en un escenario de perfil multilingüe

Internet ha pasado de ser un fenómeno anglófono a una eclosión multilingüe, subraya el informe English Next

El inglés es el idioma de los negocios, pero pronto no lo será todo en la economía global, según augura un informe del propio British Council. Solo la enseñanza de la lengua de Shakespeare aporta al Reino Unido cada año en exportaciones intangibles unos 1.800 millones de euros, maná al que se suman 14.000 millones en otras exportaciones relacionadas con la cotizada educación británica. Las cifras ilustran la hegemonía mundial del inglés, en especial en el ámbito financiero y tecnológico, pero este escenario cederá en beneficio de otras lenguas de peso económico y cultural creciente como el chino y el español.

La necesidad de aprender otras lenguas extranjeras se vislumbra ya como un fenómeno inexorable. Las ventajas competitivas que históricamente ha reportado el inglés remitirán a medida que se consuma como instrumento de comunicación universal y arrecia la necesidad de conocer las lenguas de las potencias emergentes. Una muestra de este fenómeno son las más de dos mil personas, en su mayoría jóvenes empresarios y ejecutivos, que reciben clases de mandarín en Barcelona, según se informó en esta misma sección el pasado febrero.

La hegemonía del inglés tiene los días contados. Así es a grandes rasgos el horizonte que traza el informe sobre el futuro del inglés en el mundo (English Next) realizado para el British Council por el investigador David Graddol. En su primer estudio de 1997 sobre el porvenir de la antigua lengua imperial (The future of English?), Graddol ya predecía que el crecimiento de China tendría un impacto significativo en el mundo de influencia inglesa, y que países como India, donde el inglés es usadoampliamente como segunda lengua, tendrán un papel crucial. "Otras lenguas están desafiando ya el predominio del inglés, especialmente el mandarín y el español, que se han hecho importantes hasta influir en las prioridades políticas y los recursos educacionales de algunos países", señala Graddol, quien cita la decisión de Brasil de introducir el español como alternativa al inglés en la enseñanza.

"El inglés no es en modo alguno la única lengua en el negocio global", sentencia el British Council. Aunque el inglés es claramente mayoritario, el estudio precisa que en el 2010 solo abarcará el 28,2 % del PIB mundial, frente al 22,8 % del

chino, el 5,6 % del japonés y el 5,2 % del español. El virtual declive del inglés como lengua global única y el fuerte ascenso de los idiomas estratégicos de las nuevas potencias demográficas y económicas es visible también en las tecnologías de la información. El inglés domina el universo de las computadoras e internet, pero la situación evoluciona. "Puede haber sido cierto en los primeros días de la era tecnológica, pero en el futuro la carencia del inglés ya no será la barrera que fue en su día", observa Graddol.

El informe del British Council cita un estudio del diario electrónico catalán VilaWeb, que en el año 2000 rebajó a 68 % el volumen de páginas web en inglés, cuando otro informe realizado dos años antes estimaba que era el 85 %. "La próxima revolución de internet no será en inglés", aseguró en un reciente estudio la compañía Byte Level Research.

"Aunque la importancia del inglés en internet no baja, otras lenguas como el chino, el ruso, español y portugués están siendo proporcionalmente más importantes", escribe el autor de English Next. "Lo que comenzó siendo un fenómeno anglófono se ha convertido con rapidez en un asunto multilingüe", concluye el British Council, que subraya el floreciemiento de lenguas minoritarias en la red. La reciente introducción del dominio .cat ilustra este hecho.

El informe del British Council subraya que la clave a largo plazo del futuro del inglés como lengua global está en India y China. "Su crecimiento económico –dice– puede devolverles la condición de superpotencias económicas que tenían antes del siglo XIX y ello cambiará también nuestra percepción de la importancia relativa de las lenguas en el mundo". El informe English Next señala que el sector servicios de China ha sido infravalorado y excede tal vez hasta el 40 % del PIB, con lo que este hecho implica por el peso de la comunicación y la lengua en dicho sector con respecto al manufacturado.

"Hay signos de que el predominio global del inglés puede remitir en un futuro próximo", admite el propio presidente del British Council, Neil Kinnock. El antiguo líder laborista señala que los cambios económicos, tecnológicos y culturales pueden empezar a "rebajar la posición de liderazgo del inglés en el mercado mundial", a pesar de que al menos un tercio de la población mundial (2.000 millones) hablará inglés en el horizonte de diez años.

J. Ramón González Cabezas
30/03/2006
http://www.lavanguardia.es/web/20060330/51239681980.html

La palabra más bonita del español

Los cibernautas eligen durante las próximas tres semanas la voz más bella en sí misma, más por su fonética que por su significado. Quince personalidades de la cultura de América y España se unen a este juego lúdico-lingüístico.

Un mito desempolvado cuenta que primero fueron las palabras, y fueron ellas

quienes crearon las ideas, los objetos, los seres y los sentimientos. Y que la vida sólo es su molde, su parte visible; aunque sólo las palabras más bonitas en sí mismas, por su sonido y estética, pertenecen a esa estirpe.

Ahora, desde el ciberespacio, se intenta descubrir cuáles son las palabras que descienden de ese génesis poblado de letras. La Escuela de Escritores de Madrid lanzó ayer en su web (www.escueladeescritores.com) una convocatoria para elegir "La palabra más bonita del castellano", cuyo resultado divulgará el 23 de abril, Día del Libro. Cada cibernauta pondrá su palabra preferida y argumentará su elección relacionada con su fonética, etimología, ritmo, armonía, gracia y demás resonancias estéticas, antes que con su significado, aunque no importa que en ella confluyan las dos valoraciones. EL PAÍS se ha unido a este juego lúdico-lingüístico-literario y ha preguntado a personas de la cultura de España y América Latina por su palabra más bonita.

Incertidumbre despierta esta convocatoria. E *incertidumbre* es una de las palabras elegidas por Javier Marías. Para el autor de novelas como "Corazón tan blanco" y la trilogía "Tu rostro mañana", esa palabra no sólo es bonita y sonora, sino que además es portadora de un significado que le llama la atención. Aunque para su primera elegida hay que abstraerse de su significado: *nauseabundo* "es muy sonora y rotunda, además de tener suficiente longitud. Es una palabra que se amolda y acopla muy bien a lo que denomina". Goza de la misma suerte de *jarro*, la preferida por María Victoria Atencia. La creadora de los poemarios "De pérdidas y adioses" y "Las contemplaciones" considera que *jarro* "es palabra breve, llana y tiene dos consonantes muy españolas: la jota y la erre, y dos vocales sin repetición. Su concepto representa una cavidad o recipiente que admite agua, flores, vino y, si se quiere, amistad, tristeza, soledad, etcétera". Pero la poetisa tiene especial debilidad por paz por su concepto. Y afirma que le gustaría "ese mismo concepto aunque se llamara de otra manera".

No ocurre así con *antiflogístico*, elegida por Juan José Millás, que desconocidos zurriburris cambiaron por un simple *antiinflamatorio*. Por eso, el narrador de "El orden alfabético" se queda con *antiflogístico*, su favorita desde que la descubrió en la universidad: "Suena bien y estaba en los prospectos de medicina en que me inicié, y desde entonces me gusta mucho aunque ya no se usa".

Pero no es la única en desuso. De *ultramarino* se otea igual destino. La historiadora Isabel Burdiel lo sabe. "Es una palabra que fonéticamente me encanta porque reúne dos palabras que me gustan, *marino* y *ultra*, que mezclan dos consonantes que me encantan: la ele y la eme. Además de ser polisémica, me transporta a mi infancia en Galicia, donde estas tiendas me daban la idea de un mundo de aventura más allá del mar y estaban llenas de olores de especias que venían de otros lados".

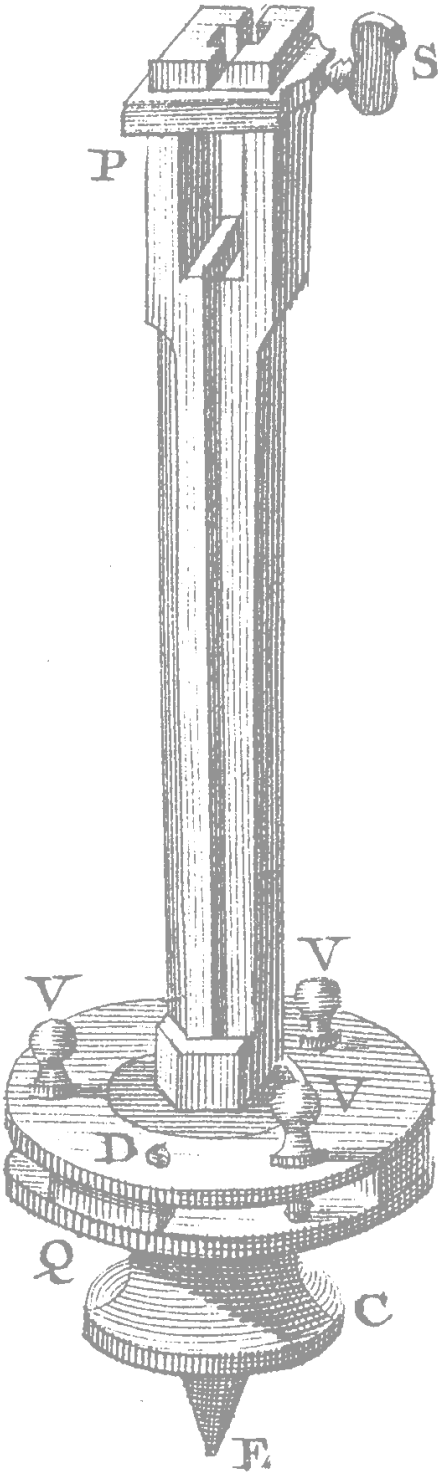
Reminiscencias en deuda con alguna *caravana*. La de "cuatro sílabas sono-

ras, cada una en a, aes en fila como una fila de camellos o de camiones", dice Darío Jaramillo, poeta y narrador colombiano autor de "Aunque es de noche" y "Novela con fantasma". Porque, agrega, "la caravana evoca la aventura -¡otra palabra que escogería!-, el cambio, el camino". Entonces el escritor da más pistas de por qué es infiel a las palabras cortas, sus preferidas: "La pronunciación de *caravana* admite decirla en voz alta y mejora en el susurro".

Una voz baja también es buena triquiñuela para alguna persona *mórbida*. "Una palabra que involucra muchas cosas. Es algo sensual, aterciopelado, delicado o tierno que da una sensación de bienestar", revela Fanny Mickey, actriz y directora del Festival Iberoamericano de Teatro que cada dos años por estos días zarandea con su algarabía las calles de Bogotá.

Hasta convertir la ciudad en una *zambra*, la palabra preferida de Manuel Borrás, editor de Pre-Textos. "Esa fiesta bulliciosa de origen morisco que se emplea para saraos gitanos me parece que fonéticamente es preciosa. Es una palabra muy neta; con baile, como una jarana, un fiestorro".

Una *guachafita* ajena al desasosiego, que al autor peruano Jorge Eduardo Benavides le encanta por su sonido: "Es como un viejo tren que inicia su marcha". Resonancias a las que se suman, dice, el ser una palabra inquietante y turbadora "que nos coloca al borde mismo de la angustia y al mismo tiempo nos obliga a no ceder a la desesperanza. Es como una pequeña extravagancia del castellano".



Y si esa excentricidad lingüística se combina con misterio, fantasía y gracia resulta *clepsidra*. "Que aunque suena como un insecto mágico, es un reloj de agua. Era el tiempo que tardaba en caer el agua de un cántaro a otro", recuerda la artista Ouka Lele, premio Nacional de Fotografía 2005. Una palabra que llegó a su vida como un galante truhán. "Un día empecé a escribir un poema y su sonido me venía solo, sin avisar". Al final escribió un poema, aún inédito, titulado Clepsidra: "¡Cuántas noches! / Redonda y misteriosa / sinuosa y profunda / me acompañas / esférica amiga...".

Momentos y situaciones extrañas que luego se echan a *extrañar*, la palabra de Malika Embarek López. Sobre todo por la eñe. A esta traductora de árabe, francés e inglés le gusta la eñe por su destacada identidad en el universo globalizado de hoy. "Esa eñe asociada a España, a los mapas estudiados en mi niñez tetuaní, en las escuelas franquistas del norte de Marruecos colonial. Y la equis, pero que no suene, casi muda; sólo verla escrita, como una cruz. Y la te y la erre seguidas, armando mucho ruido -una algarabía bélica o festiva, de tambores marciales o de circo- y pocas nueces, pues ellas se sienten impotentes sin las vocales". Aunque más allá de la estética, lo que a Malika Embarek le interesa es "la capacidad que tiene una palabra de llevarme a otras, como las caricias".

Igual que un *camino* y sus recovecos. "Porque es donde siempre he andado y me hace pensar en tomarlo sin tener que imaginar dónde me lleve, y es mi guía para el presente", cuenta Lila Downs, la cantante mexicana que recibió el Grammy Latino 2005 al mejor álbum folclórico por One blood. De gira por España y Europa, Lila Downs divulga las músicas del mundo sin ser ninguna farallulera.

Incluso al *amor* y a sus dotes de titiritero le canta a veces, la palabra preferida de otra mexicana, Elena Poniatowska. Una que siempre ha acompañado y acompañará a la escritora de "El tren pasa primero" y "La piel del cielo" porque es su apellido materno, "es bonita, corta, sonora y además con un gran significado".

En cambio, Jorge Wagensberg se queda con *California*. Para el físico y director del Área de Ciencia y Medio Ambiente de la Fundación La Caixa, se trata de "una palabra crujiente y suave a la vez. Primero porque todas las consonantes son diferentes y las vocales son simétricas respecto de la o que está en el centro. Además, tiene una etimología que viene del catalán o del latín, que es calor de horno, calor de forn", opina el autor de "La rebelión de las formas".

Precisamente, *California* está emparentada con *califa*, la elegida por el novelista argentino Gonzalo Garcés. "Es uno de esos términos anticuados que, sin significar nada peyorativo, suenan un poco feroces. Diciendo *califa* o *pérgola* uno puede darse aires de duro a bajo precio, lo que para enclenques como yo es muy importante", confiesa el autor de "El futuro" y "Los impacientes".

Y tras este inventario de sinfonías verbales, para Manuel Seco, académico y

filólogo de gran prestigio, la búsqueda de la palabra más bonita del castellano es un embeleco. Aunque elige una. Una sencilla, común, cotidiana y desprovista de zarcillos. "Es una palabra breve y sonora formada por una vocal central, la vocal más clara, y dos consonantes muy elementales: la pe bilabial y la ene nasal por excelencia. Tres sonidos representantes de lo más claro del alfabeto, del conjunto fonológico del español". Y esa palabra es *pan*.

Winston Manrique
El País 01/04/2006

El español verá en 2007 el primer manual de gramática desde 1931

Bogotá, 1 abril (EFE).- El idioma castellano tendrá en el 2007 la "Nueva Gramática Académica de la Lengua Española", la primera desde 1931, tras el trabajo consensuado durante años por las 22 academias del español en el mundo iberoamericano.

El borrador del manual se presentará en la ciudad colombiana de Medellín del 22 al 24 de marzo del 2007, con motivo del XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, al que acudirán los reyes de España, Juan Carlos y Sofía.

Este certamen precederá al IV Congreso de la Lengua Española que se llevará a cabo el 26 y 27 de marzo en Cartagena de Indias, ciudad colonial del Caribe colombiano que fue inscrita en 1984 en la lista del patrimonio histórico y cultural de la humanidad.

El director de la Real Academia Española (RAE), Víctor García de la Concha, visitó esta semana Bogotá, Cartagena y Medellín para presentar los dos congresos y hablar con las autoridades nacionales y regionales.

García de la Concha declaró a EFE que la obra "se hacía indispensable, porque la anterior, que es de 1931, a su vez repetía la de 1917", si bien en 1973 se publicó el "Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española".

"La novedad es que ahora será por consenso de 22 academias. Será del español total, del español de todas partes, no del peninsular, porque las normas del español no las fija la RAE, las fijan todas las academias", declaró.

Añadió que los académicos trabajan "por la unidad del español" y por "transmitir enriquecido a las nuevas generaciones el español".

El director de la RAE adelantó que "va a ser una gramática descriptiva y, aunque la obra es monumental -tendrá medio centenar de capítulos-, habrá un compendio de unas 500 páginas que recoge lo fundamental".

García de la Concha estuvo reunido en Bogotá en el Instituto Caro y Cuervo, una institución única en su género en el mundo hispano, que en 1998 publicó el *Diccionario de Construcción* y *Régimen de la Lengua Castellana* que elaboraba Rufino José Cuervo.

Este lingüista bogotano murió en 1911 dejando inconclusa la tarea que terminó el Instituto en ocho tomos.

Para poner la "Nueva Gramática Académica" al alcance del público habrá un compendio que busca repetir la experiencia positiva que dejó el año pasado el *Diccionario Panhispánico de Dudas.*

"El idioma es vivo e interesa a todos los públicos y edades", manifestó Víctor García de la Concha y recordó que en el primer día que estuvo el diccionario en internet recibió 10.000 consultas.

El director de la RAE estuvo en Colombia acompañado por el director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, quien señaló que "la lengua es una gran industria, una industria que no contamina, una gran industria económica que es importante ordenar y ocuparse de ella".

La entidad, que cumple 15 años de vida, abrirá sede en Pekín este año.

Molina explicó que, según estudios hechos en China, dentro de 10 años hablarán español 100 millones de chinos, cifra que, no obstante, se considera baja en ese gigante asiático.

Además, en el 2007 el Cervantes se establecerá en Shangai, Seúl y Tokio y "esto nos abre a todos horizontes, porque necesitamos muchos profesores de español", indicó el director el Instituto.

Los académicos que se reunirán en Cartagena de Indias revisarán aspectos de la lengua como el cine y los doblajes en la comunidad iberoamericana, la canción hispana en la sociedad globalizada, enseñanza del español como lengua extranjera, técnica y diplomacia en español, el español en el ciberespacio y la lengua del deporte.

Asimismo se rendirá homenaje al colombiano Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura de 1982, que cumple 80 años y además conmemora cuarenta años de la publicación de su obra cumbre, la novela "Cien años de soledad".

Molina hizo énfasis en que el castellano es la cuarta lengua más hablada en el mundo y es el idioma de 400 millones de personas.

El Nuevo Diario (República Dominicana)
02/04/2006

MISCELÁNEA

Estimados/as colegas:

El Centro Virtual del Instituto Cervantes acaba de presentar su Antología de Textos de Didáctica del Español, que se prevé como un excelente recurso para la didáctica del ELE.

http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/

Según la propia presentación, el proyecto ofrece una recopilación de textos (artículos y fragmentos de libros y manuales para la formación de profesores) sobre los principales temas que atañen a la formación de profesores, tanto desde el punto de vista filológico como didáctico.

Su objetivo es, por tanto, facilitar la autoformación del profesor de español a través de internet. Para ello, se ofrece un panorama general de cada materia, una selección bibliográfica elegida por cada experto-antologador y una bibliografía imprescindible tanto para adentrarse en cada uno de los temas como para seguir profundizando en algún aspecto.

Las secciones previstas son las siguientes:

- Enseñanza de una segunda lengua a personas inmigrantes
- La formación de palabras en la clase de ELE

- Claves afectivas e interculturales en la enseñanza del ELE a personas inmigradas
- El aprendizaje / enseñanza de la gramática en el aula de ELE
- La descripción comunicativa en el aula de ELE
- El enfoque por tareas I
- El enfoque por tareas II

... de las cuales la primera de ellas está ya activa.

Saludos cordiales,

Agustín Yagüe
MODERADOR DE FORMESPA
http://formespa.rediris.es
http://redgeomatica.rediris.es/elenza

DELEGADOS DE ASELE

(Última actualización, abril de 2006)

País	Nombre	E-mail
Alemania	Esther Barros Díez	barrosesther@hotmail.com
Argelia	Ahmed Ounane	ounane_2000@yahoo.fr
Australia	Carmen Cabot	c.cabot@unsw.edu.au
Bélgica	Dolores Soler-Espiauba	dol.soler@skynet.be
Brasil	Ana Lúcia Esteves dos Santos	analuciaesteves@hotmail.com
Canadá	Juana Muñoz Liceras	jliceras@uottawa.ca
Congo	Juan Pedro Nkongolo Kanda	jp-nkongolo-kanda@yahoo.fr
Corea del Sur	Hyo Sang Lim	hslim@nms.kyunghee.ac.kr
China	Chu Lan Chen	chulal@public.east.cn.net
Estados Unidos	Grace Jarvis	jarvisg@dickinson.edu
Finlandia	Alberto Carcedo González	alberto.carcedo@utu.fi
Grecia	Natividad Peramos	nperamos@itl.auth.gr
Holanda	Fermín Sierra Martínez	f.sierra@hum.uva.nl
Hungría	Susana Lakatos	--
Israel	Ivonne Lerner	ivoyar@netvision.net.il
Islandia	Erla Erlendsdóttir	erlaerl@hi.is
Italia	María Cecilia Ainciburu	ainciburu@unisi.it
Japón	María Pilar Lago Mendiote	pilalago@cl.cilas.net
Polonia	Paula Malinowski Rubio	paula@raptor.bci.net.pl
Portugal	Secundino Vigón Artos	artos@ilch.uminho.pt
Reino Unido	Tita Beaven	m.c.beaven@open.ac.uk
Suecia	Gunnel Stenqvist	gunnel.stenqvistGra@edu.lycksele.se

CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS

CONGRESOS

The 2006 Northeast Conference
Fechas: 30 marzo al 2 de abril de 2006
Lugar: Nueva York
Organizador: NECTFL (The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages)
www.dickinson.edu/nectfl/conf.html

XXIV Congreso Internacional de AESLA: Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas
Fechas: 30 de marzo a 1 de abril de 2006
Lugar: Madrid
Organizador: Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas y el Centro de Investigación ACTUALing (UNED)
http://www.uned.es/aesla2006/index.htm

The 59th Kentucky Foreign Language Conference
Fechas: 20-22 de abril de 2006
Lugar: Lexington KY
Organizador: University of Kentucky
www.uky.edu/AS/KFLC/callforpapers.htm

XXI Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas
Fechas: 26 al 28 de abril de 2006
Lugar: Logroño
Organizador: Asociación de Jóvenes Lingüistas
http://www.joveneslinguistas.org/

I Jornadas sobre Lenguas Modernas Aplicadas
Fechas: 3-5 de mayo de 2006
Lugar: Alicante
Organizador: Universidad de Alicante
www.iulma.es/jornadas/index.html

II Congreso de la Enseñanza del Español en Portugal
Fechas: 4 al 6 de mayo de 2006
Lugar: Braga
Organizador: Universidade do Minho

I Congreso Virtual de E/LE
Fechas: 8 al 21 de mayo de 2006
Organizador: SIC Lingua y el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Universidad de Málaga
congresoele.net

III Encuentro práctico de profesores de español en Alemania
Fechas: 19-20 de mayo de 2006
Lugar: Würzburg
Organizador: International House Barcelona y Difusión
www.encuentro-practico.com/wuerzburg/index.html

Telecolaboración: Los intercambios interculturales a través de internet y su integración en la clase de lenguas extranjeras
Fechas: 19 al 21 de mayo de 2006
Lugar: León
Organizador: Universidad de León, Eurocall
www.eurocall-languages.org/news/items/workshop190506.html

III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas: "Las políticas lingüísticas en las Américas en un mundo multipolar"
Fechas: 29 al 31 de mayo de 2006
Lugar: RÍo de Janeiro
Organizador: Unión Latina / PUC-Río
dtil.unilat.org/tercer_seminario/index_es.htm

First International Conference on the Acquisition of Spanish as a First and Second Language
Fechas: 1-3 junio de 2006
Lugar: Rosario
Organizador: Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes

88th AATSP Annual Meeting
Fechas: 28 de junio al 2 de julio de 2006
Lugar: Salamanca
Organizador: AATSP (The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)
https://www.aatsp.org/scriptcontent/index.cfm

The 7th International Symposium on Applied Linguistics and Language Teaching
Fechas: 7 de agosto al 15 de agosto de 2006
Lugar: Beijing - Hong Kong
Organizador: Beihang University - The Hong Kong Polytechnic University
symposium.buaa.edu.cn/7th%20symposium/call.htm

I Congreso Internacional de filología hispánica: Jóvenes investigadores "Orientaciones metodológicas"
Fechas: 8 al 11 de mayo de 2006
Lugar: Oviedo
Organizador: Facultad de Filología de la Universidad de Oviedo
http://www.uniovi.es/

12.º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras
Fechas: 9-11 de agosto de 2006
Lugar: México D.F.
Organizador: Universidad Nacional Autónoma de México, CELE, Mediateca y DLA
ianua.cele.unam.mx/encuentro/12encuentro.htm

IV Congreso Brasileño de Hispanistas
Fechas: 3 al 6 de septiembre de 2006
Lugar: Río de Janeiro, Brasil
Organizador: La Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) y el Instituto de Letras de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Correos electrónicos: ivcongressoabh@gmail.com - ivcongressoabh@uerj.br
Tel.: (5521) 2569 6810
www.cepuerj.uerj.br/insc_online/hispanista/dados.htm

Integrating CALL into Study Programmes
Fechas: 4-7 de septiembre de 2006
Lugar: Granada
Organizador: EUROCALL 2006 - European Association for Computer-Assisted Language Learning
http://www.ugr.es/~eurocall/

VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española
Fechas: 4-8 de septiembre de 2006
Lugar: Oaxaca
Organizador: Universidad Nacional Autónoma de México
http://www.7cihle.org/interna.php?cont=1

3rd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology
Fechas: 8-10 de septiembre de 2006
Lugar: Toronto
Organizador: Department of Spanish and Portuguese - University of Toronto
www.chass.utoronto.ca/spanish_portuguese/phonology/

V Congreso Internacional de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)
Fechas: 13-15 de septiembre de 2006
Lugar: Zaragoza
Organizador: Universidad de Zaragoza - (AELFE) Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos
http://www.unizar.es/aelfe2006/

II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica: "El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo"
Fechas: 19 al 23 de septiembre de 2006
Lugar: Alicante
Organizador: Universidad de Alicante - Asociación Española de Estudios Lexicográficos (AELex)
www.ua.es/congreso/lexicografia

Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología
Fechas: 19 al 22 de septiembre de 2006
Lugar: Santiago de Compostela
Organizador: Universidad de Santiago de Compostela
www.cifp2006.com/Base.htm

XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español
Fechas: 27 al 30 de septiembre de 2006
Lugar: Logroño
Organizador: Universidad de La Rioja - ASELE

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Reseñas

Actividades para el Marco Común Europeo B1 Lidia Lozano y Nuria Vaquero (2005) Madrid, enCLAVE-ELE

Actividades para el Marco Común Europeo B1 se caracteriza, sobre todo, por ser un manual innovador, completamente adaptado a las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y, por tanto, enfocado a la acción y a la autonomía de aprendizaje del estudiante de español. Se trata de un libro de actividades acompañado de un CD, y un cuaderno que incluye las soluciones a los ejercicios y las transcripciones de las audiciones.

La obra se divide en dos claras secciones, una en la que se trabajan las habilidades orales (comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral y mediación oral), y otra en la que se trabajan las escritas (comprensión lectora, expresión escrita, interacción escrita y mediación escrita).

Aunque el material ha sido concebido fundamentalmente para el autoaprendizaje, puede ser utilizado también en contextos de clase. Por otro lado, si bien sus autoras diseñaron este manual para ser trabajado de manera autodidacta, pensamos que puede ser muy útil para docentes que quieran reforzar las habilidades escritas y orales de sus estudiantes, tanto receptivas como productivas, a partir de propuestas que invitan a los alumnos a poner en funcionamiento todas sus estrategias para llevar a cabo una comunicación exitosa.

Cada unidad didáctica trabaja una de las actividades comunicativas de lengua propuestas por el MCER dentro de la escala ilustrativa para el nivel B1 (por ejemplo, dentro de la expresión escrita, el estudiante tiene que saber escribir un texto sencillo sobre sus experiencias personales, una carta personal, una carta en respuesta a un anuncio de trabajo, etc…), y este manual pretende que, terminadas las 48 unidades que lo componen, el alumno haya desarrollado o consolidado las capacidades y habilidades lingüísticas fundamentales que para ese nivel se especifican a través de los descriptores del Marco. Por esa razón el libro concluye con una autoevaluación que tiene como objetivo que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje, de cuáles han sido sus avances y qué dificultades todavía necesita superar para consolidar el nivel umbral.

Pero, sin duda, lo más innovador de esta obra es la inclusión de actividades de in-

teracción y mediación. Para trabajar estos aspectos se cuenta con el CD, simulando conversaciones reales en las que se deja un silencio para que el estudiante interactúe o haga de mediador entre hablantes que no logran comprenderse.

Las tareas comunicativas propuestas en el manual se dividen en tres procesos: preparación, realización y extensión. En la preparación se incluyen actividades de motivación y de activación de conocimientos previos, así como ejercicios que trabajan el léxico que será necesario para la realización de la tarea. En la realización se incluyen las actividades propiamente dichas de comprensión, expresión, interacción y mediación. Y, por último, en la extensión se proponen actividades dentro o fuera del aula donde se trabaja la habilidad en mayor profundidad, individualmente o con el resto de compañeros o se da paso a la reflexión de estrategias utilizadas en la realización de las tareas que los alumnos han realizado a lo largo de la unidad.

En cada una de las situaciones comunicativas que se le propone al estudiante, este tiene que poner en funcionamiento diferentes estrategias de comunicación y activar una o varias competencias (semánticas, lingüísticas, fonéticas, ortográficas, etc.).

Las actividades del manual son muy variadas en formato y tipología (desde actividades de respuesta cerrada hasta otras más abiertas y desde tests, pasatiempos, otras muchas dinámicas, lúdicas, hasta las tradicionales actividades de relacionar información o completarla) y están planteadas de manera dinámica y atractiva. Los textos son auténticos y están adaptados al nivel, y las situaciones propuestas son reales y buscan la implicación del estudiante, tratando temas cotidianos como una reunión de trabajo, la salud, los viajes, la vivienda, la comida o las experiencias pasadas. Siempre intentando acercar la realidad cultural actual de los países de habla hispana y fomentar el interés y la curiosidad de los alumnos hacia la lengua y la cultura meta. Todo ello presentado con un diseño gráfico en dos colores, sencillo, atractivo y, ante todo, claro, ya que cada elemento visual (dibujos o fotografías) cumple la función de ayudar a la comprensión de la actividad.

En conclusión, recomendamos *Actividades para el Marco Común Europeo B1* por su versatilidad tanto para el estudiante como para el docente, por su claridad en la estructuración de los contenidos y en las instrucciones y por su diversidad de tipología de actividades. Pero, principalmente, porque nos parece un manual que da un paso más en la aplicación de las directrices que se marca el proyecto de política lingüística del Consejo de Europa.

Evelyn Aixalà
eaixala@fun.upf.es

M.ª Luisa Hortelano – Elena González. *La Pandilla 2*. Curso De Español Para Niños Y Niñas. Editorial Edelsa. Grupo Didascalia, S.a. Madrid, 2004.

Las autoras M.ª Luisa Hortelano y Elena González proponen ***La Pandilla II*** (Edi-

torial Edelsa, 2004), curso para el aprendizaje del Español dirigido a niños y niñas de ocho años o más, de nivel inicial (A1). Con la misma estructura que *La Pandilla 1*, y mediante un procedimiento graduado en seis unidades temáticas, este material sirve para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos de estos niveles y grupos de edad y el afianzamiento en relación a las siguientes actividades comunicativas de la lengua, comprensión auditiva y de lectura y expresión oral y escrita, así como para el acercamiento a aspectos socioculturales relacionados con la cultura de la lengua meta (educación vial, educación para la paz, igualdad de sexos, respeto, comprensión, convivencia, multiculturalidad, etc.).

La estructura interna del **Libro del alumno** sigue el desarrollo de las siguientes unidades didácticas:

1. Dónde vivo, de dónde soy: *¿Te acuerdas de nosotros?, Hablamos español y ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu dirección?*
2. Mi familia y otros animales: *Las profesiones, Animales salvajes (1) y Animales salvajes (2).*
3. En el colegio y fuera del colegio: *Mi colegio, ¿A qué hora te levantas? y ¿Qué haces en tu tiempo libre?*
4. En mi casa y fuera de mi casa: *Mi casa, Compartimos tareas y ¿Qué quieres comer?*
5. En mi barrio y fuera de mi barrio: *Mi barrio, De compras y Medios de transporte.*
6. Cómo me siento: *Cómo me siento, Me duele la garganta y ¿Qué tiempo hace?*

Cada unidad didáctica se compone de tres lecciones más otras cuatro secciones fijas: *De paseo por…* (para el trabajo de aspectos socioculturales), *El rincón de lectura* (para el desarrollo de las habilidades para la lectura), *Y ahora… nuestro proyecto* (en la que se propone la tarea final de la unidad) y *Mis documentos, Abrir carpetas* (que sirve para la revisión de los aspectos trabajados en la unidad).

El **Cuaderno de Actividades** mantiene la estructura del Libro del Alumno, aunque en cada unidad didáctica se añade una sección llamada *El salto de la rana* en la que se ofrece una propuesta lúdica para el trabajo de estructuras oracionales, y también ejercicios finales de repaso.

Por su parte, en el **Libro del Profesor** se desglosan los contenidos (*Competencia pragmática: funciones y Competencia lingüística: léxico y gramática y ortografía, Actividades de Repaso y Evaluación*) de las distintas unidades didácticas y se incluyen orientaciones individualizadas por sesión, una ficha fotocopiable con actividades de ampliación y refuerzo, y de evaluación (tanto la valoración del profesor de forma diaria, como la autoevaluación del alumno), así como una carpeta de recursos, juegos y tarjetas para el profesor.

El método incluye un **CD Audio y Casete** en el que se recopilan las canciones y los ejercicios destinados al refuerzo de las habilidades de comprensión auditiva, y que se utilizarán al principio o final de las sesiones de clase.

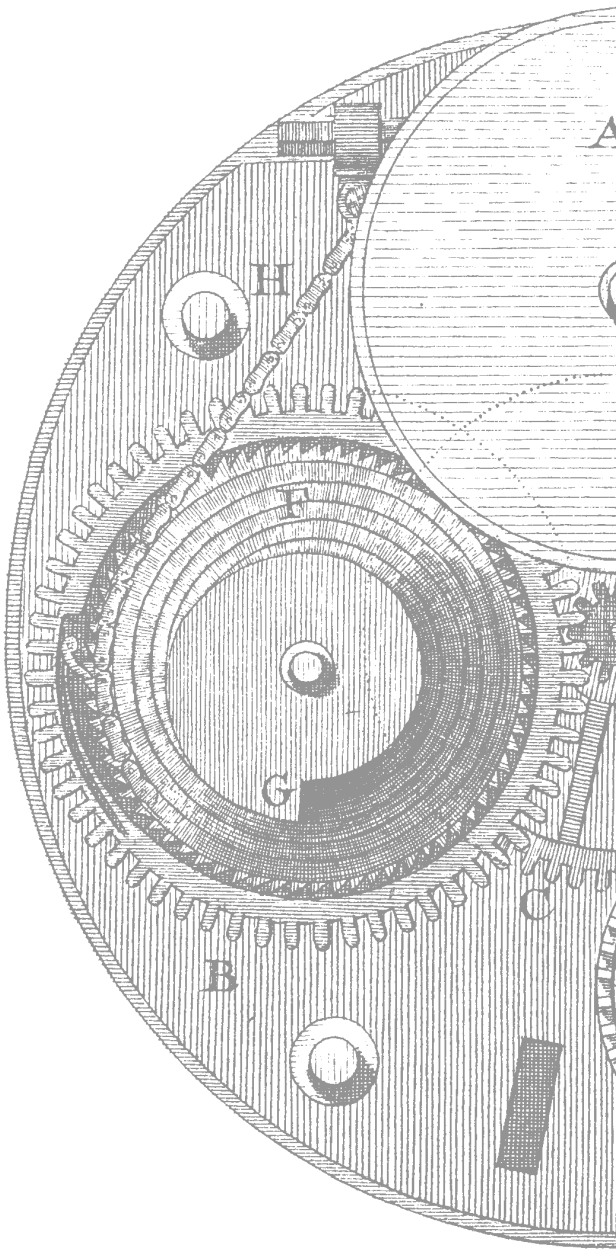
Las actividades del Libro del Alumno combinan el trabajo individual con el trabajo en parejas y en grupo como forma de propiciar en el aula la interacción entre los estudiantes, a la vez que atender a la diversidad y a los elementos de cohesión de grupo y de afectividad que se manifiestan también a través de las personalidades de los que integran *La Pandilla*, *educando en valores*.

El método destaca por la propuesta de actividades que pueden hacer que las clases para estos niveles y alumnos de este grupo de edad resulten activas, participativas, motivadoras y atractivas. Los alumnos tendrán la oportunidad de ser conscientes de la importancia de aprender una segunda lengua, de realizar ese proceso de forma amena y continua, y de que esa lengua meta, en este caso el español, les sirva como instrumento de comunicación.

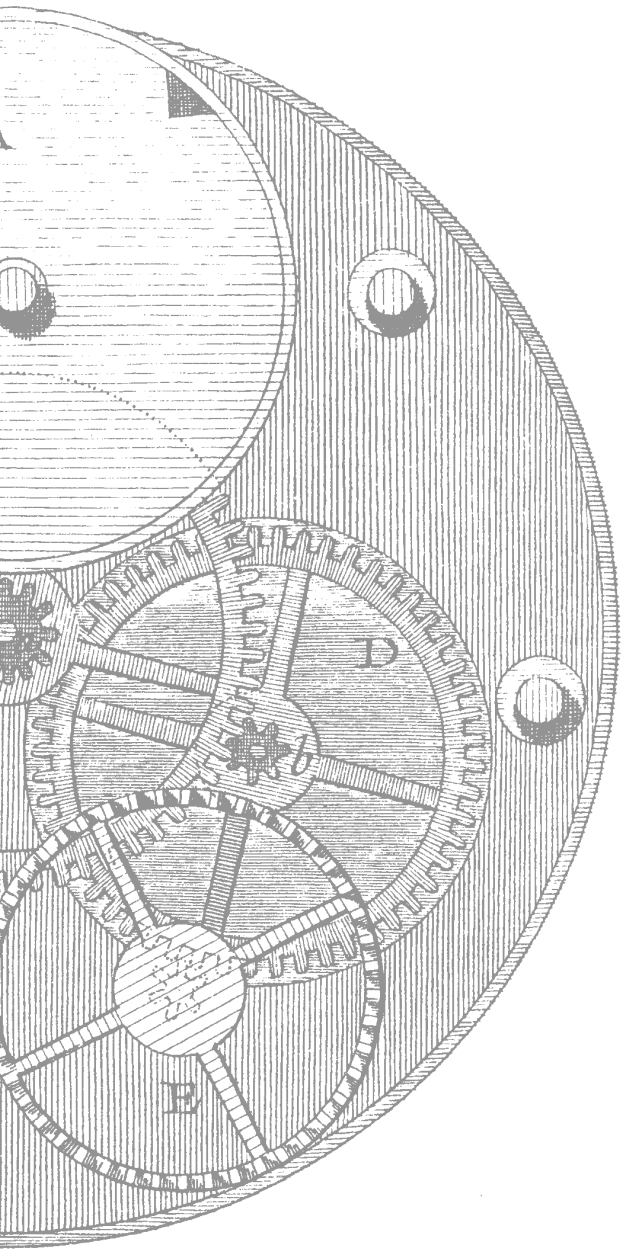
Nélida Estefanía Déniz Quintana
nelida.deniz101@estudiantes.ulpgc.es
nelydeniz@telefonica.net

López García, Ángel. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2005.

El primer capítulo de este libro, "Lenguaje y visión: una nueva perspectiva del contraste de lenguas", es significativo por dos razones: una, porque el método perceptivo-cognitivo que en él se desarrolla se basa precisamente en la visión y, en segundo lugar, porque aborda el estudio de la gramática española comparándola con la de otras ocho lenguas, algunas pertenecientes a un ámbito tipológico muy distinto, como el ruso, el árabe o el chino.



No se trata, sin embargo, de una gramática contrastiva del español con estas lenguas, sino que, como apunta el autor, el libro "ha sido concebido más bien como una obra accesible, de lectura fácil, aunque capaz de suscitar reflexiones útiles para el profesor y para el estudiante de ELE."



La utilidad de este enfoque es evidente si se piensa que si bien resulta fácil explicar conceptos como el sujeto, el adjetivo o el subjuntivo a un hablante de una lengua románica, no lo es tanto si el estudiante tiene como lengua materna alguna de las citadas anteriormente. Y es que "mientras las lenguas difieren notablemente entre sí, en cambio, las situaciones del mundo a que se remiten sus oraciones son equivalentes." De ahí que una gramática basada en la cognición, en la manera particular de cada lengua de percibir y verbalizar la realidad, represente una ayuda decisiva para explicar cómo funciona el español.

Una distinción fundamental en torno a la que gira el enfoque que aquí se postula es la de FIGURA y FONDO. En una frase como *mesa roja*, el sustantivo *mesa* es la figura y el adjetivo *roja* el fondo. La figura puede ir precedida de una FRONTERA que, en este caso sería un determinante; la, una, esta, etc. Al igual que las figuras y los fondos de la percepción sensorial, las figuras y los fondos de la percepción lingüística se comportan de un modo semejante: la FIGURA es única y obligatoria, el FONDO es plural y opcional. La forma de percibir, sin embargo, es diferente según los idiomas. Así, el español y otras muchas lenguas perciben primero el sustantivo (captación desde el comienzo), mientras que el chino lo hace al final (captación al final). Como muy bien explica el profesor López García, utilizando una de las innumerables e

ingeniosas comparaciones que salpican este libro, "la primera {captación} sería como tomar directamente del armario la camisa que nos gusta y dejar el resto de la ropa dentro; la segunda se alcanzaría después de probarnos varias prendas de ropa hasta llegar a la camisa elegida."

Por razones pedagógicas, la estructura del libro sigue un patrón tradicional (se dedican capítulos al sustantivo, al adjetivo, al verbo, etc.) que el autor ha elegido deliberadamente, habida cuenta de que, como él mismo sostiene, "los estudiantes, como el hombre de la calle, son nominalistas, piensan que las lenguas difieren por sus modos de nombrar la realidad mediante palabras que pertenecen a alguna categoría." Pero también existe una segunda razón que apoya esta estructura categorial: cuando aprendemos una segunda lengua tenemos que echar mano de las reglas gramaticales de la misma. Estas reglas se conciben como un proceso constructivo a partir de palabras que unimos para formar una frase, que luego unimos a otra para formar una oración, etc. Es decir, que la gramática aprendida es diferente de la gramática adquirida en la L1, ya que empieza en las palabras y sus posibilidades combinatorias. Este es el procedimiento que se sigue aquí: las distintas "partes de la oración" (sustantivo, adjetivo, artículo, pronombres, verbo, etc.) no se estudian de un modo aislado, sino sintácticamente, es decir, en relación con los demás elementos que forman parte de un enunciado.

En resumen, *Gramática cognitiva para profesores de español L2* debería ser un libro de lectura obligatoria para quienes aspiran a enseñar español a extranjeros, pues permite contemplar y explicar mejor el funcionamiento de nuestra lengua desde esta nueva perspectiva.

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Prieto Grande, María, *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales.* Madrid: Edinumen, 2006.

Hablando en plata, la última publicación en ELE de la profesora María Prieto, nos recuerda por el título a ese *Speaking in silver* de Ignacio Ochoa Santamaría y Federico López Socasau que, como sus otras obrillas, tantas risas ha provocado entre sus seguidores. Pero la nueva obra de esta profesora de la Universidad de Oviedo no es ni mucho menos un simple entretenimiento lingüístico sino el fruto de muchas horas de un trabajo de despacho y aula con el que pretende hacer accesibles tanto a profesores como a estudiantes de ELE más de doscientos modismos españoles de los muchos que salpican nuestras producciones orales y escritas y que tanta perplejidad provocan en los estudiantes de español como L2 ante la imposibilidad de traducirlos literalmente.

Lo que la autora pretende, desde el punto de vista didáctico, es que "en el estudiante de español como lengua extranjera surja la misma imagen que aparece para nosotros" cuando utilizamos un determinado modismo... si bien, quizá sea cierta una frase que podemos leer en la obra de

Susana y los viejos de Marta Sanz que dice que "para conocer el significado de las frases hechas hay que vivirlas".

De hecho, María Prieto en la introducción a su libro señala que este tipo de unidades léxicas "se heredan y se repiten. Incluyen al hablante y al oyente en un espacio común, culturalmente compartido"... y ahí precisamente es donde está la clave de esta obra: en acercar a los estudiosos y estudiantes de ELE –a través de una diversa tipología de actividades creativas– esa cultura española que se ha dado en llamar *cultura en minúscula* que nos lleva al aprendizaje no solo de la lengua sino también de la cultura que impregna todo idioma, el español en este caso, y que es requisito indispensable para desarrollar la competencia intercultural inherente al aprendizaje de otro idioma.

Merced a sus modismos, la lengua de Cervantes ha hecho famosos y populares no solo al insigne escritor sino a Mari Castaña y a Picio, a cosacos y corsos, a médicos y verduleras, a Adonis y a Tiberio, a Caín y al santo Job o a pueblos como Úbeda y Babia que María Prieto se encarga de recordarnos en qué punto del mapamundi están situados. En *Hablando en plata* la autora no da puntada sin hilo y bien en la introducción a los 21 bloques temáticos[1] en que agrupa los 228 modismos que recoge, bien en el desarrollo mismo de las actividades o bien en el solucionario, María Prieto o nos explica o nos muestra el uso de esas metáforas culturales de que hacen gala los hablantes de español y que tan atractivas son tanto para el profesor como para el estudiante de ELE, pues como sabemos, este último, incluso antes de aprender a "poner los puntos sobre las íes", aprovecha la mínima ocasión que se le presenta para demostrar sus conocimientos de la lengua que está estudiando, conocimientos que puede adquirir –como muchos estudiantes que han pasado por sus clases– de la mano de María Prieto con este ameno libro de actividades, fiel reflejo del trabajo de una de esas profesoras que a todos nos gustaría tener.

Hablando en plata puede utilizarse en el aula como material complementario o también como libro de autoaprendizaje. Al final, se incluye un test de evaluación, así como seis juegos para repasar los modismo anteriormente aprendidos.

Concha de la Hoz Fernández
Universidad de Oviedo

EL VERBO EN ESPAÑOL: ASPECTOS TEÓRICOS DE LA MORFOSINTAXIS DEL VERBO ESPAÑOL, Dra. Jasmina Marki , Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Ljubljana, Eslovenia, 2006 (133 págs.)

El verbo en español se dirige a los estudiantes universitarios de filología española en Eslovenia, es decir, a los que estudian español como lengua extranjera con conocimientos ya avanzados y que quieren y deben profundizar en el tema. El objetivo principal del libro es presentar los aspectos teóricos morfológicos, sintácticos y contextuales del verbo en español que sirven como base para un uso correcto de este complejo elemento de la lengua en diferentes situaciones y

registros concretos. Dicho volumen es el primer manual sobre el verbo español en el ámbito esloveno, de ahí que represente una aportación de mucha importancia al campo de los estudios hispánicos en Eslovenia.

El manual tiene 133 páginas y se divide en diez capítulos temáticos a los cuales se añade el último capítulo donde se exponen amplias referencias bibliográficas que pueden ayudar al estudiante más exigente y curioso que desee ampliar sus conocimientos en cuanto al verbo español. El acercamiento hacia el tema parte de las más variadas aportaciones en cuanto al verbo español, tanto de la gramática tradicional como de las escuelas más recientes (la pragmática lingüística). Su autora, la Dra. Jasmina Marki , profesora titular de la lengua española en la Universidad de Ljubljana, es autora de numerosos artículos sobre diferentes temas lingüísticos (entre otros sobre el verbo español, el aspecto verbal, las perífrasis verbales) y análisis contrastivos y escribe esta obra basándose en su rica experiencia profesional como docente de esta lengua y también como investigadora, traductora e intérprete.

En el primer capítulo se establece la definición del verbo en general. A base de ejemplos se explica el punto de vista formal del verbo (la raíz o radical, las vocales temáticas, los morfemas derivativos y gramaticales…). El segundo capítulo está dedicado a la morfología del verbo. Después de la explicación sobre la conjugación en general siguen las tablas y esquemas explicatorios a través de los cuales se presenta la conjugación regular e irregular. En el capítulo tercero se presentan diferentes clases de verbos siempre con ayuda de ejemplos y, donde es preciso, con las tablas de conjugación. La autora expone de manera clara y concisa las principales características de los verbos defectivos, verbos atributivos, verbos transitivos e intransitivos, verbos perfectivos e imperfectivos, verbos auxiliares, verbos pronominales, verbos de cambio y los verbos *ser* y *estar*. En cuanto a los dos últimos que presentan especial dificultad no solo para el hablante esloveno sino para cualquier hablante no hispano, cabe mencionar la utilidad de la lista de adjetivos que se pueden combinar con los dos verbos pero que cambian de significado. Resultan muy útiles para el estudiante esloveno los ejemplos acompañados con las respectivas traducciones.

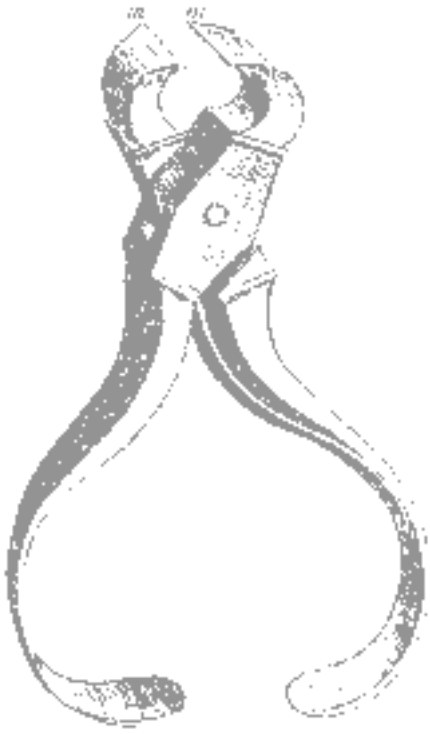
El capítulo cuatro se dedica a la presentación de las categorías del verbo (persona, número, tiempo, modo, aspecto, voz). Cabe señalar la precisión de la explicación de la pasiva (la pasiva con SER, la pasiva con ESTAR, la pasiva refleja) y la complejidad con la cual la autora abarca la categoría del tiempo verbal, confrontando las teorías tradicionales y modernas e indicando, entre otros aspectos, la problemática del concepto y del término "tiempo".

El capítulo cinco abarca las formas no personales del verbo que a menudo presentan dificultades de uso para el hablante esloveno. Se exponen, siempre a base de ejemplos, las características principales del infinitivo, gerundio y participio,

seguidas del funcionamiento de dichas formas como oraciones subordinadas. En cuanto al participio mencionemos la detallada lista de verbos con dos participios y la explicación de uso que se añade al final.

En el capítulo seis se aclara el modo imperativo, su formación regular e irregular con los respectivos comentarios. Al final del capítulo la autora añade una lista de otras formas de expresión del orden o mandato en español (el presente de indicativo y subjuntivo, el futuro y el infinitivo) que resulta útil desde el punto de vista comunicativo.

El capítulo siete y ocho son los más amplios y se dedican al uso de los tiempos verbales del modo indicativo y del modo subjuntivo respectivamente. La autora presenta de una manera esquemática y detallada cada tiempo o forma verbal (como prefiere llamarlo en el capítulo sobre el subjuntivo) primero mostrando los respectivos valores básicos, pero no olvidando al mismo tiempo destacar los valores contextuales o pragmáticos (tradicionalmente llamados secundarios). Cabe resaltar la manera clara y precisa con la que se exponen los tiempos verbales del pasado de indicativo que presentan una de las mayores dificultades para el hablante esloveno ya que la lengua eslovena dispone solo de dos paradigmas del pasado (pretérito simple y pretérito compuesto de indicativo) entre los cuales el último está en desuso. Son de especial utilidad los subcapítulos donde se explican las oposiciones entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple, y entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple, tanto por las explicaciones y comentarios como por los numerosos ejemplos, sacados también de las obras literarias, y, donde es preciso, con las traducciones al esloveno.



En el capítulo ocho, dedicado, como ya hemos señalado, al uso de los tiempos verbales del modo subjuntivo, primero se ofrece una corta pero clara y explícita definición del modo subjuntivo indicando por una parte la relevancia de la actitud del hablante y, por otra, las exigencias sintácticas del contexto. Así hace desaparecer elegantemente el miedo con el que normalmente se enfrenta a este tema el hablante esloveno. Al representativo cuadro de las correspondencias básicas

entre las formas verbales de indicativo y las de subjuntivo le sigue la explicación detallada de cada una de las formas verbales del subjuntivo, siempre con los ejemplos de uso. Es de especial mención la exhaustiva explicación de uso del modo subjuntivo en las oraciones independientes, seudoindependientes, en las oraciones subordinadas de relativo, subordinadas circunstanciales y subordinadas sustantivas.

El capítulo nueve, donde se expone la concordancia de los tiempos en el estilo indirecto, es suficientemente claro y conciso para que el hablante esloveno sepa qué paradigma seleccionar si el verbo principal está en pasado.

En el capítulo diez se definen y clasifican las perífrasis verbales teniendo en cuenta las aportaciones más actuales y explicando claramente los criterios que ayudan a discernir, siempre en el contexto, una perífrasis verbal de una estructura no perifrástica. La autora prefiere la división formal y habla de las perífrasis con infinitivo, perífrasis con gerundio y perífrasis con participio. En cada apartado presenta las construcciones más frecuentes ya que la naturaleza del manual no permite un estudio demasiado exhaustivo del tema, sin duda complejo y particular. Las explicaciones teóricas se complementan también con los elocuentes ejemplos de los textos literarios.

En el último capítulo se dan las referencias bibliográficas que posibilitan la profundización del tema en un nivel superior y se alegan las obras literarias de las cuales se han tomado los ejemplos citados en el manual.

Uno de los mayores méritos de este manual es la conciencia de la autora de lo importante que es saber aplicar adecuadamente los aspectos teóricos al uso de la lengua. Aunque en el título se señala explícitamente que se va a hablar de los aspectos teóricos, este punto de vista pragmático está presente a lo largo de toda la obra ya que cada definición va acompañada con claros comentarios adicionales y con ejemplos de uso cuidadosamente seleccionados. Entre los ejemplos de los textos literarios mencionemos solo algunos: el casi obligatorio Miguel de Cervantes y otros como Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Bernardo Atxaga y Laura Restrepo.

El manual El verbo en español es sin duda un libro imprescindible y provechoso, tanto por su claridad como por la modernidad del enfoque, para todo estudiante universitario de filología española que quiera conocer a fondo un tema tan diverso y complejo y para todo profesor de español como lengua extranjera que quiera profundizar o esclarecer sus conocimientos.

Barbara Pihler
Universidad de Ljubljana

El mundo estudia español. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid, 2005.

A los informes que periódicamente ofrecemos en las páginas de este boletín sobre la situación del español en el mundo, así como a los *Anuarios* que viene publicando el Instituto Cervantes, hay que añadir ahora este libro editado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en el que se estudia de manera pormenorizada la situación del español en los sistemas educativos reglados de 24 países en los que el MEC tiene presencia institucional.

La amplia información que se ofrece en cada uno de ellos responde a un esquema común, en torno a los 5 apartados siguientes (en algunos casos se incluye uno más referido a la Población escolar):

1. Datos generales del país en cuestión (geográficos, sociológicos, político-administrativos)
2. Descripción del sistema educativo (competencias, obligatoriedad, etapas)
3. La enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles (centros, horarios, características del profesorado)
4. La enseñanza del español como lengua extranjera (centros, profesorado, etc.)
5. Conclusiones (expectativas, propuestas).

En palabras de su presentadora, la ministra de Educación y Ciencia, M.ª Jesús San Segundo, "esta publicación que ahora nace pretende convertirse en un medio eficaz para analizar la situación del español en un país particular o una zona geográfica determinada y, eventualmente, para emprender cualquier planificación futura".

Por nuestra parte, podemos añadir que, con toda seguridad, esta obra que "surge con la vocación de convertirse en una publicación periódica" será un instrumento de consulta muy útil para todos los interesados en la promoción de nuestra lengua y cultura, en especial para los profesores de español como lengua extranjera.

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Potowski, Kim. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Cuadernos de Didáctica del Español/ LE, Madrid: Arco/Libros, S. L., 2005.

Partiendo de la base de que el 13% de la población estadounidense es hispana, la profesora Potowski distingue 3 grupos de hablantes: los hijos de inmigrantes latinoamericanos, los que llegaron al país de niños o jóvenes y los que vivían en territorios que luego fueron anexionados, como Arizona o Nuevo México. La enseñanza del español a estos grupos, "hablantes de herencia", "bilingües" e "hispanohablantes" se conoce con el nombre de Español para hablantes nativos o EHN (en inglés, Spanish for Native Speakers o SNS)

Frente a esto último, cabe preguntarse qué es lo que entraña esta modalidad de enseñanza: ¿es español como L1 o como L2? Curiosamente, en la Introducción, la autora también se plantea si la aparente contradicción del título del libro está justificada, pues "si los alumnos ya son hispanohablantes, ¿qué es lo que hay que enseñarles?"

Consta el libro de 3 capítulos en los que, tras referirse con algún detalle (Capítulo 1) a las áreas geográficas donde residen los 3 grupos más numerosos de hispanos (el Suroeste, el Noreste, Florida, el Medio-Oeste y el Sur, describe la autora (Capítulo 2) algunos rasgos generales del español de los hablantes de herencia, señala cuáles deben ser los objetivos de los cursos de español para estos hablantes, qué español se les debe enseñar y cuáles han de ser los conocimientos que deben poseer los profesores de EHN.

En el Capítulo 3 (Aproximaciones pedagógicas) se explora el desarrollo de las cuatro destrezas básicas y de la gramática, la corrección, el uso de la tecnología, los exámenes de nivel, las clases mixtas, las clases de EHN en el extranjero, para terminar en el apartado 3.13, Conclusiones, sugiriendo algunas ideas tanto para los nuevos maestros de español como para los padres de familia, autoridades educativas y profesores.

Al final del libro, en Preguntas y Reflexiones, se proponen algunos ejercicios que van seguidos de sus correspondientes soluciones, así como de una pertinente selección bibliográfica.

Merece, por último, destacar que entre los objetivos que señala Kim Potowski para los cursos de EHN figura el de satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, pues muchos de ellos muestran inseguridad sobre su español, en gran parte debido a la intolerancia y represión lingüística que sufren por parte de la población anglohablante. Por ello, los programas de EHN deben tratar de aumentar la autoestima lingüística y para lograrlo nada mejor que el estudio formal de las propiedades del español en los EE.UU., de tal manera que dichos cursos deberían ser similares a los cursos de lengua española de la enseñanza secundaria de un país hispanohablante, centrándose en el desarrollo de la escritura, de la lectura, la expresión oral y escrita y los conocimientos gramaticales.

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

REVISTA DE REVISTAS

Second Language Research 22,1 (2005), 30-63 Tremblay, Annie, "On the second language acquisition of Spanish reflexive passives and reflexive impersonals by French - and English- speaking adults"

Este artículo muestra un estudio de la adquisición de dos estructuras sintácticas del español (las pasivas reflejas y las pasivas impersonales) por parte de hablantes nativos de francés e inglés. La adquisición de estas dos estructuras en español puede ser problemática por varias razones. En primer lugar, se trata de estructuras muy semejantes superficialmente, pero con claras diferencias en la morfología y la sintaxis. En ambas construcciones el argumento interno recibe el papel temático de tema y el *se* va asociado con el papel de agente. Esta asociación hace que la presencia del sintagma preposicional agentivo introducido por la preposición *por* sea incompatible con ambas construcciones. Por otra parte, en las pasivas reflejas, el argumento tiene caso nominativo y concuerda con el verbo, mientras que el *se* lleva caso acusativo. Sin embargo, en las oraciones impersonales, el caso nominativo lo recibe el *se*, lo cual provoca que el verbo concuerde por defecto con la tercera persona del singular. El argumento interno, por su parte lleva caso acusativo y, por lo tanto, presenta el marcador *a* cuando los objetos tienen el rasgo [+ animado]. En segundo lugar, ninguna de las dos construcciones existe en inglés y el francés también carece de la construcción impersonal refleja. Además, se trata de dos construcciones cuyas diferencias no se suelen explicar de forma explícita en el aula.

Tremblay plantea dos cuestiones en su estudio; en primer lugar, si los estudiantes avanzados de español como L2 han adquirido ya las propiedades que distinguen la pasiva refleja de la impersonal con *se.* La segunda cuestión plantea si la L1 influye en la gramática de la interlengua de los estudiantes de L2, en cuyo caso deberíamos esperar que la adquisición de las pasivas reflejas sea más fácil para los hablantes francófonos, dadas las semejanzas tipológicas entre en español y el francés.

El experimento, réplica parcial de Bruhn de Garavito (1999), consiste en una tarea de juicios de gramaticalidad repartida a dos grupos experimentales, uno de hablantes francófonos y otro de anglófonos y un tercer grupo de control, formado por hablantes nativos de español. La tarea consta de oraciones gramaticales y agramaticales divididas en cuatro grupos que reflejan aspectos como la concordancia entre el argumento interno y el verbo en las pasivas reflejas, las propiedades de las impersonales con *se*, las consecuencias del rasgo [+animado] y la incompatibi-

lidad de estas construcciones con el SP agentivo.

Los datos reflejan que los grupos experimentales se comportan de manera diferente al grupo de control. Los francófonos muestran resultados más acertados en las oraciones gramaticales y el grupo anglófono presenta resultados más acertados en los casos de construcciones impersonales con el sintagma preposicional agentivo, pero ambos grupos presentan problemas para detectar el contraste entre las oraciones gramaticales y las agramaticales.

En general, en cuanto a la concordancia del verbo, los dos grupos muestran más de la mitad de aciertos, pero el factor [+animado] y la consecuente presencia o ausencia del marcador *a* en el OD resultan mucho más problemáticas, ya que los sujetos no parecen distinguir las oraciones agramaticales. Un dato curioso, en cambio, es que el grupo de control también muestra un porcentaje de aciertos más bajo en este tipo. La autora da varias posibles razones, entre las que se encuentra el hecho de que algunas variantes del español aceptan construcciones del tipo: "*Se arrestaron a los ladrones".

En conclusión, los resultados muestran que, en un nivel avanzado, estos dos grupos de estudiantes no han adquirido aún las diferentes propiedades de estas dos construcciones en español, a lo que debemos sumar el problema añadido de la falta de dominio del marcador *a* de los objetos directos con rasgo [+animado]. Por lo tanto, a pesar de las afirmaciones de Schreiber y Sprouse (1998) y Kanno (1999), entre otros, de que los estudiantes de L2 consiguen adquirir estructuras que no existen en su L1 ni son especialmente llamativas, podemos apreciar que las oraciones pasivas reflejas y las impersonales con *se* son problemáticas para la adquisición incluso en niveles avanzados y que resultan difíciles tanto para los hablantes nativos de francés como para los de inglés.

Anahí Alba de la Fuente
Language Acquisition LAB - University of Ottawa

Gass, Susan, Alison Mackey y Lauren Ross-Feldman (diciembre 2005): "Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings". En *Language Learning*, 55.4, pp. 575-611

Este artículo se centra en la importancia que juega el papel de la interacción entre dos hablantes durante una conversación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Concretamente, parte de la llamada Hipótesis de la interacción, según la cual los patrones de interacción que surgen durante una conversación entre los aprendices de una LE (en este caso el español) y sus interlocutores facilitan el aprendizaje de dicha LE. Entre estos patrones son de especial interés para estas autoras los relacionados con la negociación de significados, es decir, aquellos en los que, debido a una falta de compresión del input en la LE, los estudiantes solicitan a su interlocutor que les aclare determinados significados, o que les confirme o les repita la información que acaban de recibir.

Los estudios de investigación que han analizado los patrones que siguen los estudiantes de LE cuando interactúan en una conversación se han basado en pruebas experimentales realizadas en un laboratorio. Sin embargo, trabajos más recientes se cuestionan hasta qué punto la negociación de significados que se da en este tipo de contexto, donde las condiciones de las pruebas están bastante controladas, es la misma que la que puede aparecer en un contexto diferente como es un aula, en la que no es tan fácil controlar las variables experimentales.

Con el objetivo de comparar este tipo de interacción en estos dos escenarios diferentes, este estudio parte de una prueba experimental en la que 74 hablantes nativos de inglés que estudian español como LE en la universidad han de realizar una serie de tareas en las que surgen tipos de interacción diferentes como la negociación de significados, cuestiones metalingüísticas y reformulaciones.

Las tareas las realizan en grupos de dos estudiantes y son tres: en la primera, tienen que encontrar 10 diferencias entre dos dibujos; en la segunda, han de llegar a un consenso con su compañero para elegir una de las universidades españolas descritas en la prueba; y en la tercera, tienen que cooperar entre ellos para localizar una serie de calles en un mapa. Del total de 74 sujetos, 44 estudiantes llevaron a cabo las mismas pruebas en un aula, como si de una clase más se tratara, y los 30 restantes en un laboratorio.

El análisis de este estudio sugiere que el tipo de negociación de significados, independientemente del contexto en el que tenga lugar la interacción (el aula o el laboratorio), no tiene apenas influencia en los patrones que siguen los aprendices de español en dicha interacción. De hecho, parece tener más influencia el tipo de tarea que realizan, pues los resultados demuestran que en ambos contextos hay diferencias en el uso de los tipos de negociación de significados dependiendo de si la tarea requiere un intercambio de información (encontrar las diferencias y localizar calles en un mapa) o si este intercambio es opcional (llegar a un consenso).

Ante estos resultados, las autoras concluyen que los patrones de interacción que aparecen en un laboratorio también se pueden dar en un aula y que, por tanto, la interacción no depende tanto del contexto en el que tenga lugar, como del tipo de tarea que realicen los estudiantes.

Esther Álvarez de la Fuente
UVA-LAL
Language Acquisition LAB – Universidad de Valladolid

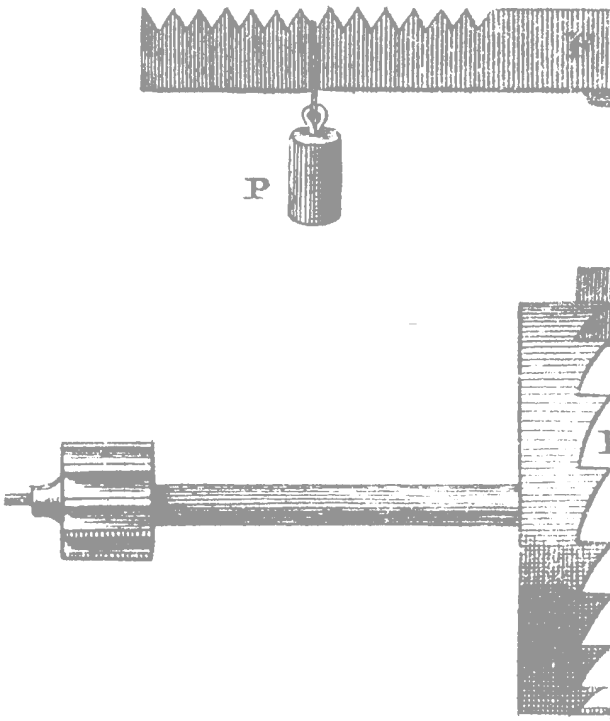
Helgesen, Marc. Extensive Reading Reports: Different intelligences, different levels of processing. *Asian EFL Journal*. May 2005. Special Edition: Conference Proceedings.

Este estudio tiene como objetivo analizar los beneficios de la aplicación de la lectura extensiva en el aula de L2 y proporcionar una serie de informes-modelo diseñados para trabajar la comprensión de la lectura en clase.

El trabajo se articula en tres bloques. En el primero, el autor hace un análisis rápido del concepto de lectura extensiva, definido como "*students reading a lot of easy, enjoyable books*" (Helgesen, 2005), seguido por una justificación de por qué los libros escogidos deben ser fáciles y placenteros. Dicha justificación pone de manifiesto el verdadero objetivo de esta metodología: leer y no realizar ejercicios de comprensión lectora.

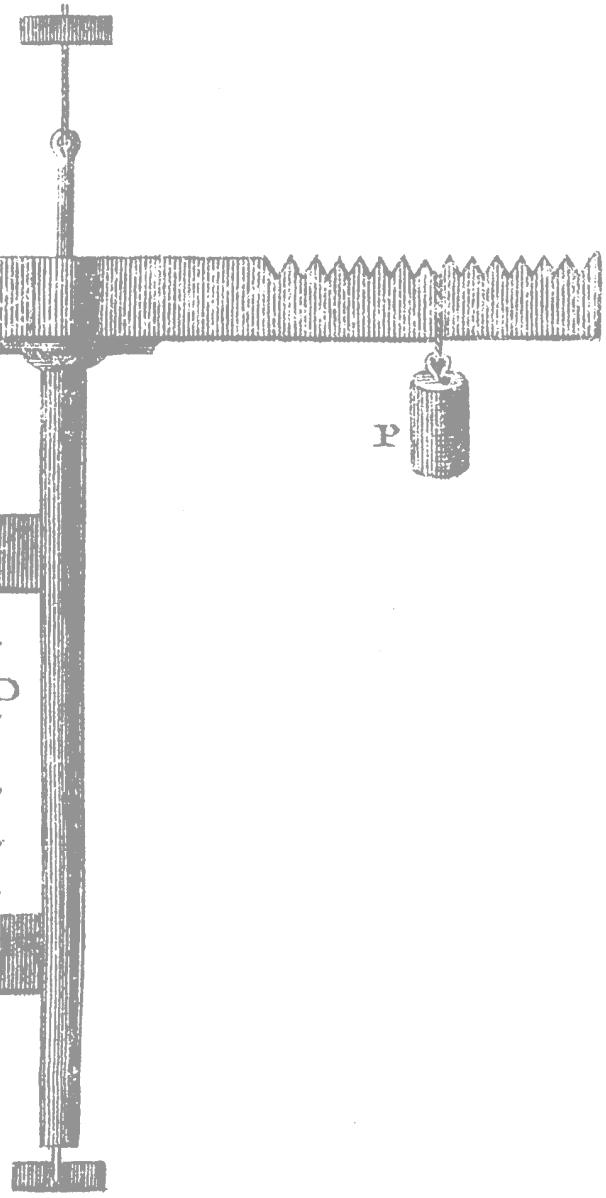
En el segundo bloque, Helgesen expone los beneficios de aplicar la lectura extensiva en el currículo de lenguas extranjeras, basándose en el estudio realizado por Day y Bamford (2004). Entre otras ventajas, la lectura extensiva ofrece al alumno de lengua extranjera la posibilidad de mejorar la agilidad lectora, de incrementar la motivación hacia el aprendizaje y de desarrollar las diferentes destrezas, además de, claro está, proporcionar una importante fuente de *input* fuera de clase.

En la última parte del artículo se presentan cuatro modelos para trabajar la comprensión lectora. Conviene subrayar que, basándose en el modelo de Bennett, citado en Richards (1990), en el cual se distinguen cinco niveles de comprensión lectora, cada uno de los modelos propuestos presenta un nivel de dificultad distinta lo que para el autor contribuye al desarrollo de inteligencias específicas según el modelo de Gardner (1993). El propio autor ha puesto en práctica estos modelos en sus grupos de alumnos universitarios y ello le permite, además de presentar detalladamente cada modelo haciendo explícitos los objetivos y el tipo de inteligencia desarrollada, incluir una evaluación de dichos modelos, procedente del análisis de los cuestionarios de valoración pasados a los alumnos una vez entregados sus informes.



Nos parece que este trabajo puede resultar especialmente interesante para aquellos profesores de lengua extranjera que, animados por los beneficios que supone, desean incluir la lectura extensiva en su currículum. Es de destacar, en este sentido, que en el estudio incluso se incluyen actividades concretas cuyo funcionamiento y validez han sido experimentadas por el propio autor.

Catalina Mestre Serra
Departamento de Didáctica de la Lengua
Universitat de Barcelona



Pica, Teresa. Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective. The Modern Language Journal. Volume 89, Number 3, Autumn 2005, pp. 339-352(14).

El presente artículo surge como resultado de un estudio piloto que se lleva a cabo en un contexto de aprendizaje universitario en el que la L2 es el medio para llevar a cabo una asignatura sobre cine y cultura. La observación y el análisis de las interacciones entre estudiantes y entre profesor y estudiantes demuestran que, en contextos de asignaturas de contenido, si el mensaje se comprende más o menos adecuadamente, se deja de lado la atención a la forma. De esta observación emerge para la autora la necesidad de crear tareas que permitan al profesor y a los alumnos prestar atención a la forma, sin descuidar la función específica de las formas empleadas ni el contenido que se ha de transmitir. El objetivo último del presente artículo es, así, el de presentar dichas tareas.

Como señala Pica en la introducción a su artículo, nos encontramos ante una situación en la cual la lengua meta se aprende a través de intercambios significativos, en la que el enfoque principal es el contenido

de la comunicación y las estrategias de aprendizaje y no la corrección lingüística; en consecuencia, estamos tanto ante un nuevo modelo de alumno como ante un nuevo modelo de profesor y/o de investigador, con roles y responsabilidades completamente distintos. ¿Cómo se lleva a cabo el aprendizaje de la L2 en este contexto en el que el alumno debe atender al contenido, a la forma y a la función de ésta? ¿Cómo implementa el profesor el contenido del currículum y presta a la vez atención a la forma? Es este, para la autora, un tema que une los intereses de profesores, alumnos e investigadores.

Con el fin de proporcionar soluciones a estas inquietudes, Pica y sus colegas diseñan una serie de pruebas y actividades para utilizar en el contexto de clase. El modelo escogido es el de tareas de "huecos de información" (*information gaps*) en las cuales, partiendo de los contenidos curriculares de la asignatura, se requiere que el alumno haya de atender a la vez a la forma, la función de formas específicas y el significado del elemento y/o estructura en cuestión.

El artículo está organizado en tres partes. En la primera la autora nos hace una justificación del tipo de tarea escogida en cada caso. El lector interesado podrá encontrar una selección amplia de referencias en las que se revisa los beneficios que conlleva trabajar con tareas de "huecos de información" en clase. En la segunda parte se proporciona una reflexión de los problemas que pueden aparecer a la hora de integrarlas e implementarlas en clase. En la tercera, por último, se describe el enfoque que han adoptado los investigadores y los profesores a la hora de diseñar las tareas. Se ofrecen, además, ejemplos de algunas de las tareas empleadas, junto con muestras reales de la interacción de los alumnos mientras las llevan a cabo, así como un comentario de cómo la tarea consigue cumplir con el triple objetivo de atender a un tiempo a forma, función y significado.

Se trata, en definitiva, de un estudio que proporciona al lector (ya sea éste investigador o profesor) un buen ejemplo de cómo diseñar e implementar tareas que aúnen la atención a la forma, función y significado por parte del alumno.

Catalina Mestre Serra
Departamento de Didáctica de la Lengua
Universitat de Barcelona

Brantmeier, C. (2005) "Effect of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish". En The Modern Language Journal, 89 (1): 37-53

En los últimos años, los editores de libros de texto para el aprendizaje de una L2 incluyen fragmentos reales procedentes de publicaciones más o menos especializadas y, en muchos casos, les añaden analogías, pues se postula que la inclusión de elementos como símiles o metáforas ayudan a la comprensión de los textos especializados. El objetivo principal de este artículo es estudiar si el hecho de añadir analogías a textos científicos sobre temas con los que los sujetos no están familiarizados facilita su comprensión lectora.

Para empezar, la autora introduce su propuesta y justifica los planteamientos adoptados. En primer lugar, se centra en la importancia que para la comprensión de un texto tiene el conocimiento previo sobre el tema objeto de lectura y parte del supuesto de que la presencia o ausencia de dicho conocimiento podría ser un factor determinante durante la lectura. En segundo lugar, analiza la importancia que para la comprensión lectora tienen los tipos de texto utilizados y su estructuración. Y en tercer lugar, plantea la importancia de utilizar varias pruebas diferentes para poder valorar la capacidad lectora de los estudiantes de manera objetiva: 1) una prueba escrita de memoria/retención; 2) una prueba para rellenar oraciones incompletas; y 3) una prueba con preguntas de opción múltiple. Así, se incluyen distintos tipos de ejercicios donde el papel de los investigadores alcanza distintos niveles ya que en 1) el investigador es completamente invisible y el estudiante debe aportar la respuesta completa, mientras que en 2) y en 3) el investigador proporciona ciertas claves facilitando el comienzo de la oración, en un caso, y la opción correcta, aunque con tres distractores, en otro.

El estudio se centra en tres tipos de sujetos que están aprendiendo una L2, español o inglés, y cuya L1 es la otra parte de ese mismo par de lenguas. Los sujetos son un grupo de 53 universitarios costarricenses estudiantes de inglés como L2, nivel avanzado, y dos grupos de universitarios norteamericanos estudiantes de español como L2, 102 en el nivel intermedio y 138 en el avanzado.

Para la recogida de datos se emplearon dos textos científicos distintos y redactados especialmente para este estudio. Cada uno de ellos tenía varias versiones: inglés/español y con/sin analogía. Así, uno de ellos describía el funcionamiento del ojo humano y en la versión con analogía lo comparaba con una cámara; el segundo describía la reacción en cadena en la fisión nuclear y en la versión con analogía se comparaba dicha fisión con la explosión demográfica de los ratones.

En cuanto a las distintas pruebas, independientemente de la lengua usada en los textos, todas se redactaron en la L1 de los sujetos. Además, las preguntas hacían referencia a la parte científica *per se* del texto y nunca a las analogías insertadas en el mismo.

La recogida de los datos se realizó en horario lectivo. Todos los sujetos leyeron una versión de los dos textos, bien con analogía o sin ella, y la mitad de cada grupo lo hizo en inglés y la otra mitad en español.

Una vez recopilados todos los datos se realizó un análisis estadístico de los mismos que llevó a los investigadores a diversas conclusiones. En primer lugar el estudio parece demostrar que la inclusión de analogías no solo no resultaba significativamente beneficiosa, sino que en ocasiones suponía un lastre ya que, al incluirlas, las estructuras sintácticas se vuelven más complejas. Así, los datos demuestran que la comprensión de los textos científicos con analogías era peor cuando los estudiantes debían realizar

pruebas de producción, es decir, en las pruebas 1) y 2).

Además, en aquellos casos en los que los sujetos no poseían un elevado conocimiento sobre la materia, las analogías no significaron una ayuda en la comprensión, sino una complejidad añadida.

También se observaron diferencias significativas entre los distintos grupos, tanto entre el grupo de costarricenses con respecto a los dos grupos norteamericanos, como entre cada uno de estos últimos. Dichas diferencias podrían ser útiles para reestructurar el tipo de aprendizaje de una L2.

Una de las conclusiones del presente trabajo apunta hacia la importancia de realizar estudios similares con una muestra más amplia y variada de sujetos y utilizando más tipos textuales. La autora cree que de esta forma se pueden desarrollar pautas que ayuden a los redactores y a los editores de libros de texto a buscar la solución más beneficiosa para los estudiantes de una L2.

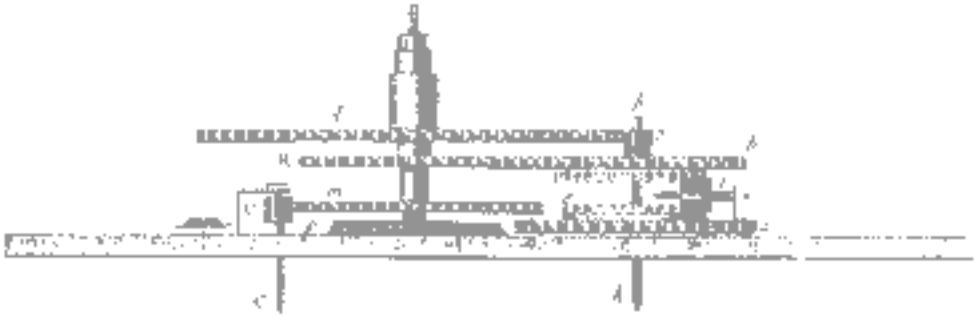
Susana Muñiz Fernández
UVA-LAL

Language Acquisition LAB – Universidad de Valladolid Geeslin, Kimberly L. y Pedro Guijarro-Fuentes (2006) "Second Language Acquisition of Variable Structures in Spanish by Portuguese Speakers". *Language Learning,* Vol. 56, Number 1, March 2006.

Este artículo desarrolla un modelo para el análisis de estructuras variables dentro de una L2, es decir, se centra en el estudio de este tipo de construcciones en las producciones lingüísticas de aprendices de L2 cuando la L1 y la L2 comparten ciertas semejanzas. Más concretamente, dicho modelo se va a aplicar a la adquisición de las construcciones copulativas *ser/estar* del español como L2 por parte de sujetos cuya L1 es el portugués. Dado que las estructuras copulativas del español, al igual que las del portugués, presentan esa doble posibilidad, el objetivo del estudio es determinar y comparar, mediante la utilización de un análisis basado en restricciones semánticas y pragmáticas, qué factores discursivos y contextuales son los que mejor explican la elección de un tipo concreto de construcción copulativa por parte de los hablantes nativos de español, los nativos de portugués y los hablantes nativos de portugués con español como L2.

La primera parte del artículo se hace eco de estudios anteriores relacionados con la adquisición de estructuras variables dentro de la L2 y cuyos resultados demuestran que los aprendices de una L2 producen construcciones que varían de forma sistemática y donde la variación viene determinada por factores o restricciones de muy diversa índole (lingüísticos, sociales, etc.).

A continuación, y tras una breve descripción de las estructuras copulativas en español y portugués, el artículo se centra en los factores que se van a tener en consideración en el posterior análisis de dichas estructuras y que vendrían a determinar la elección de un tipo de



construcción copulativa u otra en las dos lenguas implicadas. Estos factores pueden ser de índole semántica, como el tipo de predicado que acompaña al verbo copulativo o la relación existente entre el referente y el atributo; o bien factores pragmáticos, como el ámbito en el que se inscribe el referente o la experiencia del hablante con el referente, o factores relacionados con el tipo o la clase de adjetivo y con la posibilidad de variación que estos admiten (algunos adjetivos permiten la alternancia de verbos copulativos mientras que otros no).

La tercera y última parte recoge el análisis propiamente dicho y las conclusiones derivadas del mismo. Con el fin de estudiar las preferencias del portugués y del español (como L1 y L2, respectivamente) según el tipo de construcciones copulativas, así como de establecer comparaciones entre las dos lenguas, se seleccionaron tres grupos diferentes de participantes: hablantes nativos de español (19 sujetos), de portugués (11 sujetos) y hablantes nativos de portugués con un nivel avanzado de español (11 sujetos). Tras completar, cada uno de los grupos, un test de preferencia sobre estructuras copulativas en diferentes contextos discursivos, los resultados obtenidos muestran que los factores determinantes en la elección de verbos copulativos son similares para los nativos de español y portugués, ya que en ambos casos influyen tanto variables semánticas (tipo de predicado y relación referente-atributo) como del tipo de adjetivo.

De manera sorprendente, los resultados del grupo integrado por nativos de portugués con español como L2 reflejan importantes diferencias respecto de los dos grupos anteriores. En este sentido, los autores del artículo argumentan que la existencia de estructuras copulativas variables en la L1 no garantiza al hablante de L2 una ventaja en el correcto aprendizaje de este tipo de estructuras dentro de esa L2, ya que los aprendices de una lengua no fundamentan su elección de construcciones copulativas en base a restricciones léxico-semánticas, al contrario de lo que sucedía con los nativos.

M.ª Isabel Parrado Román
UVA-LAL

Language Acquisition LAB – Universidad de Valladolid The Modern Language Journal 90.1 (2006), 100-114 Roca de Larios, Julio, Rosa M. Manchón y Liz Murphy. "Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem-Solving Formulation Processes."

En este artículo se presenta un estudio experimental realizado con el objeto de analizar comparativamente los procesos de formulación en la expresión escrita nativa y no nativa, es decir, los procedimientos por los cuales se trasladan los pensamientos al lenguaje. Concretamente se centra en determinar la cantidad de tiempo dedicado a solucionar problemas de formulación al redactar un texto, si dicha cantidad de tiempo varía según la naturaleza de dichos problemas, y el efecto de factores como el nivel de competencia y la lengua en cuestión.

En el estudio participaron tres grupos de hablantes nativos de español divididos por nivel de competencia en inglés. Se les pidió que escribieran una redacción en inglés y otra en español acerca de un tema determinado, y que dijeran en voz alta lo que estaban pensando mientras escribían. De dichas reflexiones se extrajeron las instancias de formulación, y el análisis se centró en dos tipos de problemas: de compensación, relacionados con la falta de conocimientos lingüísticos, y de mejora, relacionados con el desajuste entre intención comunicativa y expresión.

Los resultados del análisis estadístico revelan que los participantes dedicaron el doble de tiempo a solucionar problemas de formulación en inglés, independientemente de su nivel de competencia. Dicho esto, cuanto menor era dicho nivel más tiempo dedicaban a los problemas de compensación. En español los problemas de mejora de la expresión consumían la mayor parte del tiempo, como era de esperar.

Como conclusión se plantea la necesidad de no solo estudiar la naturaleza de los problemas de formulación, sino también el origen de dichos problemas, y se propone la inclusión de factores sociolingüísticos como el ambiente social y cultural en proyectos de investigación futuros.

Rocío Pérez Tattam
Language Acquisition LAB - University of Ottawa

Hwu, Fenfang. Spanish Preterite and Imperfect in Conversations: The Pragmatic Meanings. *Journal of Language and Linguistics.* Volume 4 Number 2 2005, Vol. 4, No. 2, pp. 183-206.

Dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, se advierte rápidamente que una tarea aún más difícil que la de transmitir las reglas sistemáticas de la L2 es la de explicar cómo un mismo elemento puede funcionar de maneras muy diferentes según varíen las circunstancias tanto lingüísticas como extralingüísticas. En un acercamiento a un fenómeno concreto que ilustra lo anterior, este estudio evalúa las cuestiones pragmáticas que subyacen a la elección

entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en español. El objetivo será, entonces, alejarse de las definiciones tradicionales que apelan, sobre todo, al punto de vista que el emisor desea adoptar o a la naturaleza acabada o continua de la acción denotada por el verbo. La propuesta consiste en identificar los casos que –en una situación de diálogo cara a cara– admiten solo una opción, y los casos en los cuales ambas formas resultan aceptables.

A partir de una selección de escenas extraídas de telenovelas mexicanas que en su diálogo contienen la expresión *(no) querer*, se consulta a hablantes nativos si creen que utilizarían la misma forma que han visto en el vídeo (pretérito indefinido o imperfecto), y si consideran que la otra alternativa es también adecuada en ese contexto. En este punto, cabe mencionar algunas faltas de precisión con respecto a la metodología. Por ejemplo, además de un número de informantes algo reducido (catorce), no se especifica ni la edad, ni la procedencia (se señala que pertenecen a distintos países de habla hispana, pero no se indica cuáles ni en qué proporción) o el nivel educativo de los sujetos. Por otra parte, si bien la elección de las telenovelas como corpus de datos parece obedecer a que las mismas constituyen una buena fuente de diálogos –puesto que la autora se propone observar cómo operan las restricciones propias de la conversación en la elección entre el aspecto perfectivo e imperfectivo en español–, no se repara en que esos diálogos no son actos de habla espontáneos, sino la transposición de un género discursivo concreto (el guión); en consecuencia, no se está atendiendo a las restricciones derivadas de lo que podríamos denominar un subgénero narrativo (la telenovela), las cuales, presumiblemente, también afectarán a la decisión sobre el aspecto. Es evidente, entonces, que este matiz debería tenerse en cuenta para delimitar el alcance de cualquier generalización posterior.

En la sección de resultados, Hwu ofrece una serie de ejemplos representativos de cada situación posible (i.e. cuando solo un aspecto gramatical es viable o cuando ambos lo son), basándose en las respuestas de los hablantes nativos. Además, intenta determinar qué características del contexto favorecieron la ocurrencia de una u otra forma. En general, se concluye que existen contextos en los cuales las condiciones exigidas por la conversación participan, efectivamente, en la elección del aspecto gramatical; en los casos donde tanto el pretérito indefinido como el imperfecto son correctos pragmáticamente, la decisión final parece depender del punto de vista que desee adoptar el hablante o de las tendencias dialectales.

En definitiva, se trata de un artículo que, aunque presenta algunos puntos débiles, ofrece una interesante perspectiva para aumentar el grado de conocimiento sobre el funcionamiento del aspecto gramatical en español. Al mismo tiempo, su autora pone de manifiesto la necesidad de atender a las distinciones que se producen en el uso de un ítem lingüístico según el contexto, a sabiendas

de la utilidad que la conciencia de tales distinciones comporta para la enseñanza del español como L2.

Naymé Salas
Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic
Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona

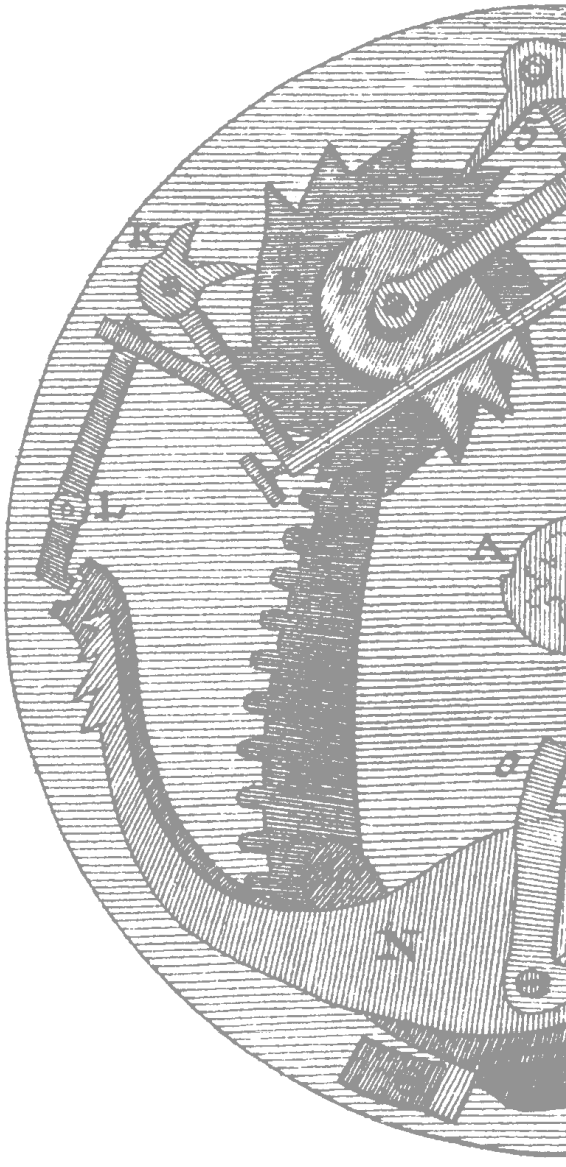
Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes Diana Frantzen y Sally Sieloff Magnan (University of Wisconsin-Madison) Foreign Language Annals – Vol 38, n.º 2: 171-185. Summer 2005

Este artículo trata sobre el grado de ansiedad que experimentan los "verdaderos principiantes" y los "falsos principiantes" que coparticipan en el primer semestre de un programa universitario de lengua extranjera –español o francés–. Los primeros, a diferencia de los segundos, se caracterizan por no tener experiencia institucional previa en la lengua que desean adquirir.

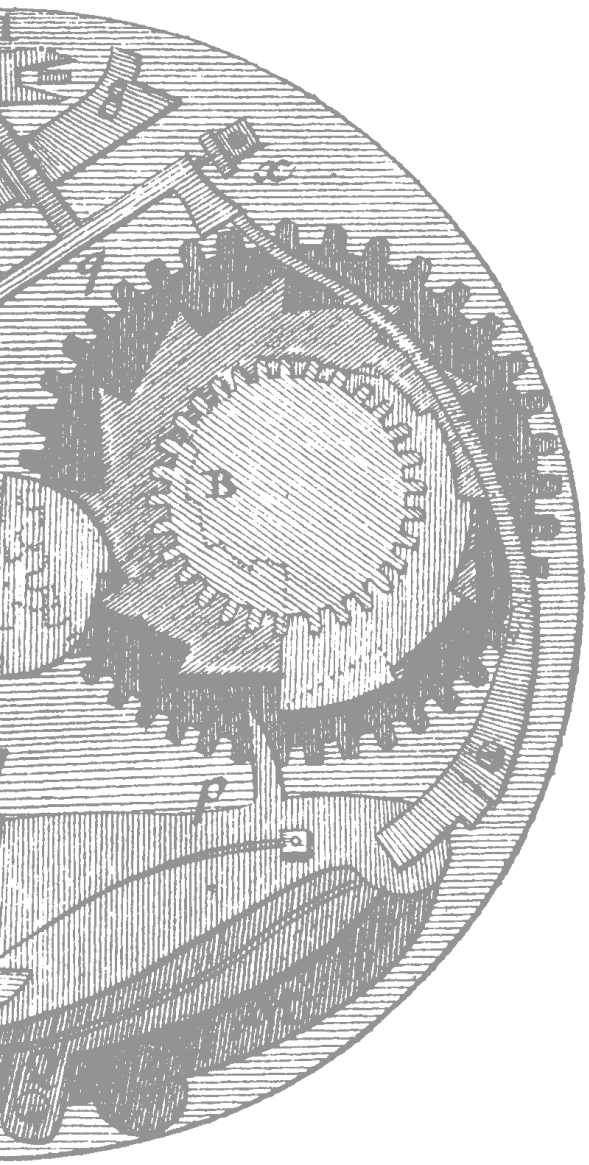
En este estudio no se encontraron evidencias de ansiedad extrema en ninguno de los dos grupos de aprendices y se da a entender que la disminución del factor ansiedad se logra mediante un instructor que sabe establecer en sus clases un sentido comunitario entre los miembros de las mismas.

Los verdaderos principiantes presentan índices de ansiedad significativamente más elevados y notas más bajas que los falsos, pero son los que con mayor frecuencia muestran un interés, también significativo, en continuar los cursos de lengua, de lo que se desprende que cierta tensión en el proceso de aprendizaje puede ser beneficiosa tanto para el estudiante como para la institución.

Los resultados de la investigación se basan en dos estudios preliminares realizados

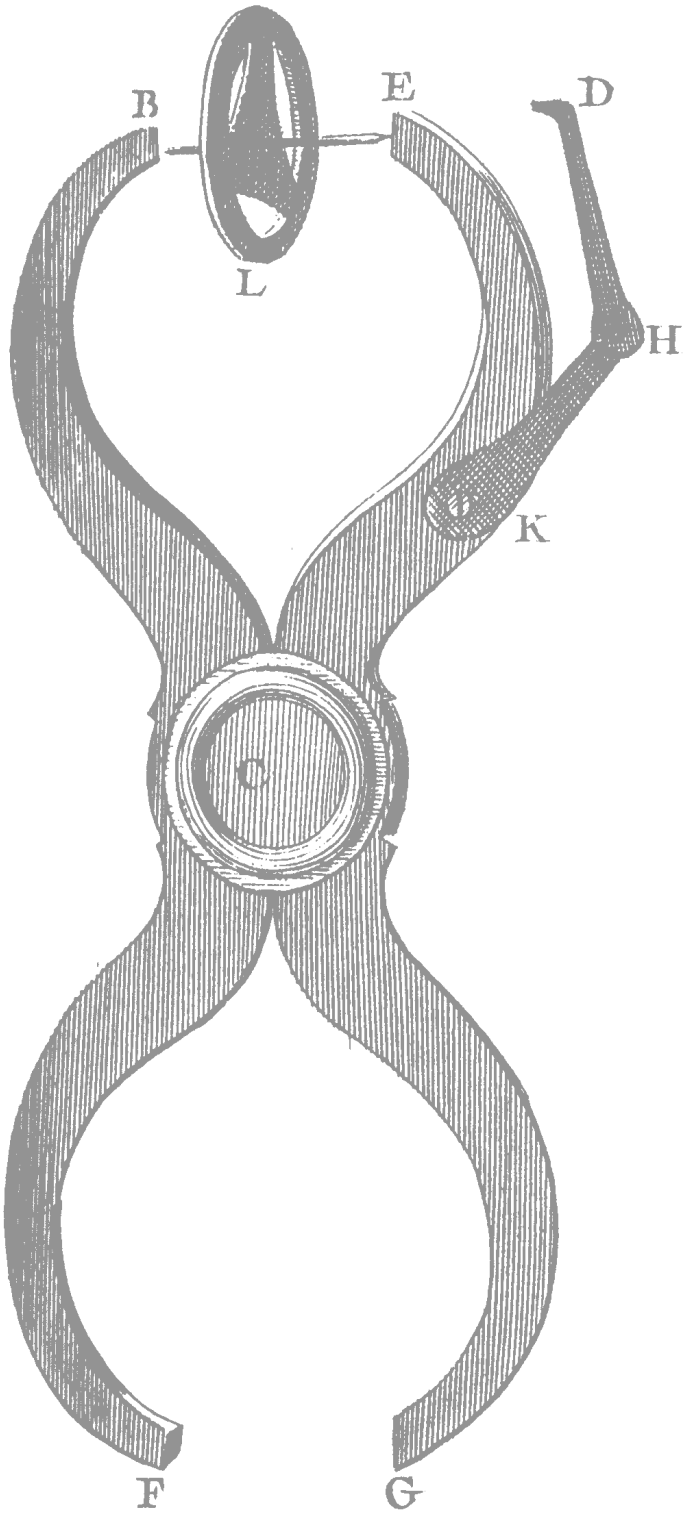


en la Universidad de Wisconsin-Madison, de los cuales el más reciente se efectuó en el semestre de otoño de 2002. El objetivo de la investigación era el de comparar a los principiantes verdaderos y falsos en términos de: a) grado de ansiedad en la clase de lengua, b) calificaciones esperadas y obtenidas y su relación con el deseo de continuar el estudio de la lengua y c) factores que causan ansiedad y los que la disminuyen en las clases de lengua. Más del 90% de los informantes eran hablantes nativos del inglés. Un 40% de los estudiantes de francés y un 20% de los de español habían estudiado otras lenguas. Se recabaron datos cuantitativos a través de un cuestionario escrito, y se realizó un análisis cualitativo mediante una entrevista individual.



En líneas generales, los principiantes verdaderos coincidieron significativamente en un aumento de ansiedad relacionado con la expresión oral, específicamente al ser comparados con otros estudiantes en actividades como presentaciones orales, o en la participación de actividades comunicativas. La preocupación de los principiantes falsos tiene más que ver con la falta de interés en ir a clase, el sentirse aburridos o el no obtener notas acordes a las previstas. En cuanto a las calificaciones, los verdaderos aprendices esperaban y obtuvieron notas más bajas que los que tenían experiencia previa. Sin embargo, las estadísticas muestran claramente que hay más aprendices verdaderos que falsos dispuestos a continuar tomando cursos de lengua. Ambos grupos de aprendices consideraron al instructor como el factor crucial en la creación de una atmósfera placentera; un instructor que explique las ventajas de cometer errores, establezca claramente sus expectativas, brinde su apoyo de manera positiva y fomente el apoyo mutuo entre los estudiantes del curso.

Cristina Senn
Language Acquisition LAB – University of Ottawa


B
E
D
L
H
K
C
F
G

CREACIÓN

Un domingo cualquiera

MARTINA TUTS
MARTINA@AULAINTERCULTURAL.ORG

Alarga la mano hacia la mesilla y busca desesperadamente el botón del despertador. En su movimiento, me empuja hacia un lado y me relega al fondo de su lecho, donde me quedo, impasible.

Una luz tenue entra por las rendijas de la persiana bajada y una breve mirada al reloj me indica que hoy es domingo. Las once treinta.

Siempre me he preguntado cómo podía quedarse dormida hasta tan tarde sin que le molestaran ni el ruido de la calle, ni el trajinar de su madre en la cocina, ni el vaivén de su hermana, más madrugadora y, tal vez, más desesperada.

Ni sus más de treinta años, ni sus innumerables intentos por convertirse en mujer deseable han podido con el perfil que me ofrece: un pijama de raso rosa, púdicamente cruzado sobre su pecho generoso y ligeramente caído y un libro entreabierto en el suelo, del que adivino, más que leo, el título, me la hacen más frágil todavía.

Su pelo rizado, dejado tantos años a sí mismo, está ahora cortado siguiendo los cánones de una moda dudosa que la asemeja a un perrito de compañía. Un caniche vestido de rosa.

Se para frente al espejo. Desliza la mano derecha sobre sus pechos, acaricia suavemente el raso de la prenda y deja volar su imaginación. Al llegar al pezón erguido, la mano se detiene, aprieta algo más y un escalofrío recorre su cuerpo. Adivinando el alcance de tal sensación, vuelve a la realidad y se dirige con autoridad hacia la ventana. El aire fresco de este mes de febrero la despierta del todo y un profundo suspiro se escapa de su garganta.

Está desnuda frente a mí. La curva de sus pechos evoca más a la madre que a la amante. Las nalgas prominentes no resaltan una espalda redonda que no arreglan unos hombros caídos. No es fea, tampoco atractiva. Sus labios no besan y su mirada es buena.

Debería decidirse ahora. Tiene más de treinta años. Tiene frío. Tiene miedo.
Recuerda los furtivos abrazos de sus tardes de locura y aquel amor lejano, tan irreal como la vida misma.

Llegará tarde al encuentro. Un sudor frío recorre su cuerpo; un sudor desconocido, una emoción nueva. ¿A quién contarle sus fantasmas, sus pensamientos más secretos, sus ganas de vivir y su cobardía? Me mira de reojo.

Debería decidirse ahora, alejarse de su propia cárcel, de las noches de dominó alrededor de la mesa camilla, de la visita semanal de su hermana Elena y de su familia; de los abrazos de la tía misionera en Ecuador.

Sale de la habitación y me deja sentado a los pies de la cama. La pierdo de vista pero me sé cada uno de los gestos que le quedan hasta volver a mí.

Cruza la frontera, atraviesa el estrecho margen que la separa de la realidad y entra en el salón. La televisión ronronea. Son más de las doce. Se sienta a la mesa y extiende con esmero la mantequilla sobre su primera tostada. La voz firme de su madre le llega de la cocina. Sí, saldrá a tomar unos vinos. Ha quedado con Encarnita, la de Lugo. Sí, comerá en casa, sobre las tres y media, sin falta, ya que el filete, si no, se pasa.

Ya va por la tercera tostada. La angustia puede más.

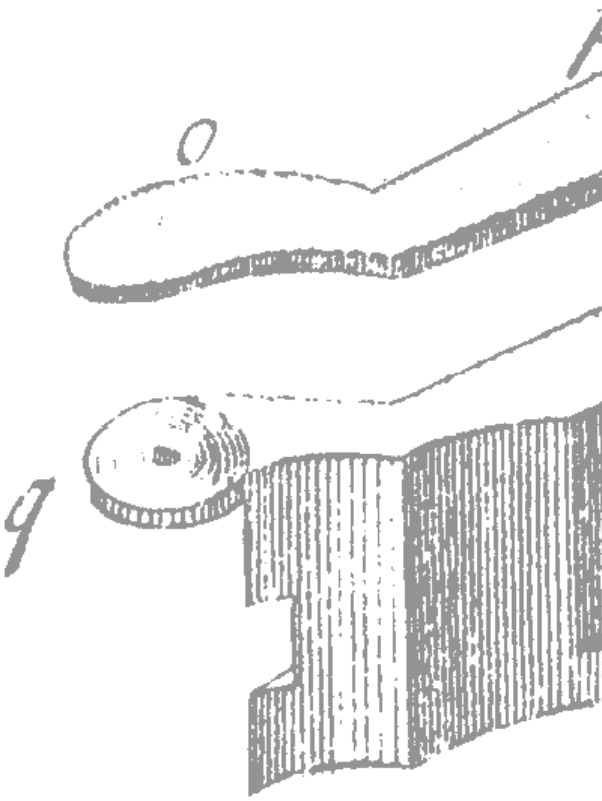
Abandonado en la mesa, está el paquete de tabaco. El primer cigarrillo de la mañana, aquel que despierta la tos existencial y la ira de su madre, se ofrece a su mano. Sube el volumen de la tele, piensa en su clase de mañana, en lo que le queda de domingo, de televisión, de soledad.

Vuelve a mí. Canturrea una canción de Carlos Cano y esboza unos pasos de vals antes de pararse, pensativa, delante del ropero: ¿falda de vuelo con blusa de gasa? ¿Vaqueros y jersey de lacitos? ¿Traje oscuro de falda larga? Se decide por la falda de vuelo, elige en el tocador el perfume dulzón que la caracteriza. Su cuerpo es blanco, suave; su piel huele a niña.

Debería decidirse ahora. Tiene más de treinta años y dos arrugas nuevas en la comisura de los labios.

Doña Carmela acaba de sacarla de su fantasía. Sí, mamá, que te vas… sí, mamá, no te preocupes, a las tres y media. Le diré a Teresa que ya te has ido a misa. Hasta luego, mamá.

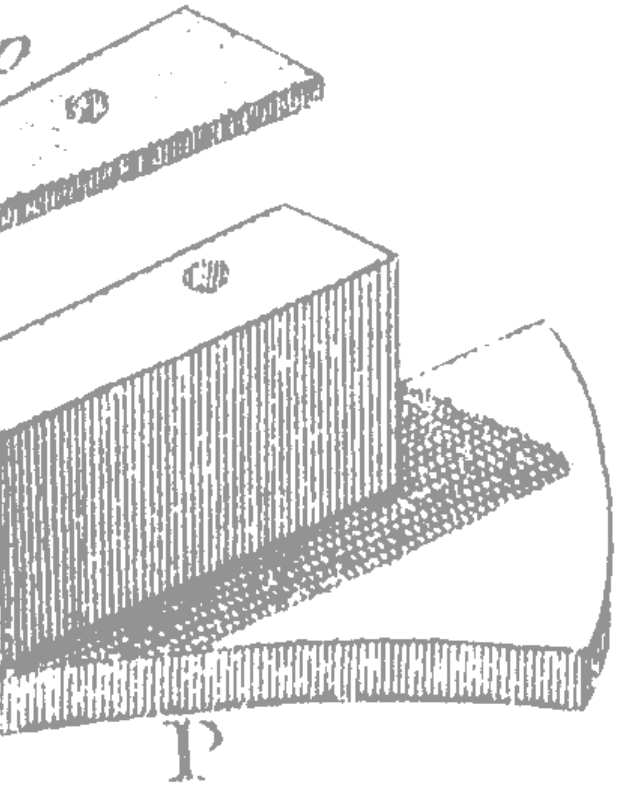
Está sola. Sola con sus fantasmas. Sola para pensar en aquel alumno alemán o



en el austriaco tímido o en el australiano tan dulce que quería llevarla al otro lado del mundo.

O a ese otro que se enamoró perdidamente de sus veinte años, de su gracia y de su dulzura. Recuerda aquella vez, cuando se quedó a recoger sus libros, cómo la aplastó contra la pizarra, cómo apretó su cuerpo contra el suyo y su deseo contra su vientre. Sus besos y la sensación única de pertenecer a alguien por primera vez la hicieron llorar.

La soltó. Le pidió perdón, le juró que no sabía qué le había pasado, que él quería a su mujer…, que nunca volvería a pasar y que, por favor, siguieran siendo amigos. Imbécil.



Desde ese día no volvió a ser la misma. Ahora busca al que la hizo sentirse tan mujer. Ahora sabría los gestos, las palabras. Ahora sabría guiar su mano y su boca y el camino de su cuerpo.
Volverá. Se lo prometió.

Tiene más de treinta años y el buzón vacío. El cuerpo virgen y el alma en duelo.

Se ha sentado en la cama. No saldrá. La yema de su dedo corazón desdibuja su cara. Al llegar a la boca, se detiene. Entreabre los labios y revive aquel mes de julio. Se había divorciado, había vuelto con el aire de vagabundo que tanto le gustaba. Después de cinco años, tenía el pelo algo canoso y la misma sonrisa.

Esta vez, sí, pensó.

Cuando fue a esperarla a la salida de clase, la estrechó entre sus brazos, sin mediar palabra. Vivía en su coche –decía– y fumaba sin parar los mismos cigarrillos rubios que hoy duermen en la mesa del comedor.

Una noche, el vino y el deseo contenido se juntaron. La blusa, ampliamente apartada, dejó asomar un pezón oscuro, curiosamente grande en esa virgen renacentista.

De repente, lo rechazó. Necesitaba volver a casa. Agarró el bolso y buscó, ansiosa, el zapato escondido debajo del asiento y

que esperaba, obedientemente, la señal del adiós.

Se sentía ridícula y miserable.

A los pocos días él desapareció.

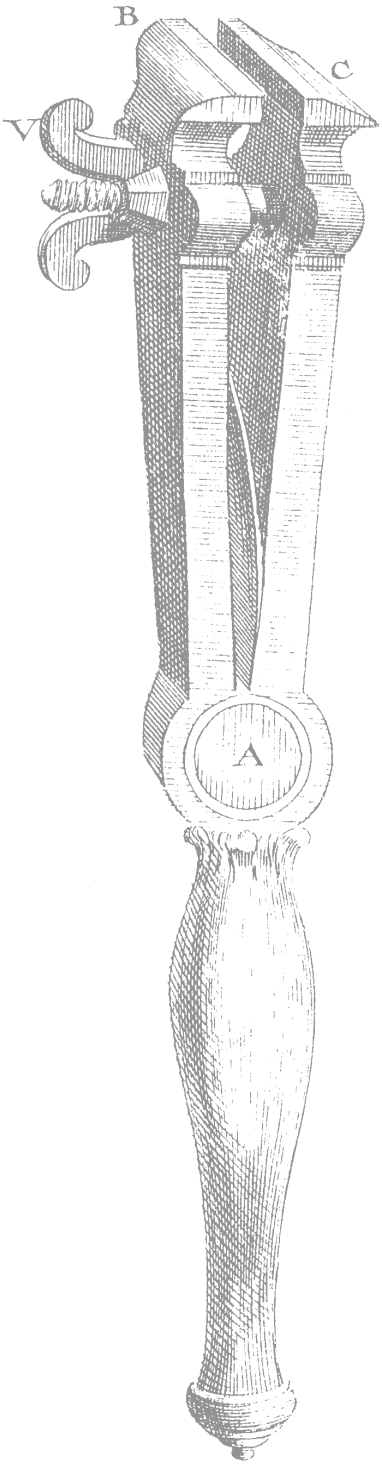
La tarde en que volvió, entró sonriente. Le había traído de Portugal un osito de peluche rosa. Rosa como el pijama de seda –regalo de su madre para Navidad–, rosa como el jersey de lacitos que le hizo su tía con la lana de la misión, rosa como las sábanas que llevan su nombre.

Lo recibió con la alegría de una novia medieval. Quiso ver en su gesto una prueba de amor. Estuvo muy alegre. Hablaron y rieron mucho, se tumbaron a la sombra. Ella misma desabrochó la blusa transparente –la misma que lleva hoy– y guió su mano hacia su pecho. Con dulzura, él la retiró.

Es tarde, –dijo– deberíamos irnos. Tu madre te estará esperando. A mí también me esperan. Es mejor así.

Cierra el diario que, desde ese día, alienta su vida. Ya ha vuelto su madre. Sabe que, un día más, el ritmo cotidiano marcará las horas de su anhelo.

Y cuando llegue la noche, elegirá en el cajón un pijama de raso rosa –último regalo de su hermana Elena– y estrechará contra su cuerpo el peluche rosa de mi cabeza, único testigo de sus noches sin luna.



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)

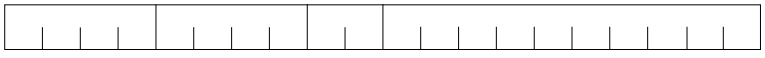
.....a ..... de .....de 20.....

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