23

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

Apartado 890
29080 Málaga
ESPAÑA

Boletín nº 23 • Noviembre de 2000

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 23, noviembre 2000

- CARTA DEL DIRECTOR 3
- NOTICIAS DE ASELE
  - *Informe de la Junta directiva* 5
  - *Informe de Secretaría* 7
  - *Delegaciones de Asele* 8
  - *Informe Tesorería* 9
- ARTÍCULO DE FONDO
  - *Favorecer el aprendizaje del léxico* 13
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS 19
- EL ESPAÑOL EN EL MUNDO
  - *La situación del español en los países nórdicos. Su situación y sus perspectivas de desarrollo* 23
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  - *Filosofar sobre la ética en la clase de español como segunda lengua* 35
- ENTREVISTA
  - *... a Karen Briener-Sanders* 41
- LO QUE DICE LA PRENSA 47
- MISCELÁNEA 57
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  - *Próximos encuentros* 61
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS
  - *Reseñas* 65
  - *Notas de lectura* 83
- REVISTA DE REVISTAS 87
- CREACIÓN
  - *"Faros" de Mabel Galán* 97

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado socio:

Publicamos en este número, como artículo de fondo, un trabajo de Marta Higueras que a buen seguro interesará mucho a los lectores, ya que el aprendizaje del vocabulario, como componente esencial de una lengua y sobre el que existen falsas creencias, resulta imprescindible para la comunicación.

Por otra parte, Santiago Martín nos ofrece una experiencia de aula con la lectura de Ética para Amador, *de Fernando Savater, la cual le permite llevar a cabo distintas actividades comunicativas.*

En otras secciones encontrará el lector la información habitual acerca de nuevas publicaciones, congresos próximos, noticias de prensa, etc., y, como de costumbre, a los futuros colaboradores del boletín les recuerdo que las fechas de cierre de cada número son el 15 de marzo y 15 de setiembre respectivamente.

Cordiales saludos,

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
María Victoria Romero Gualda
Universidad de Navarra

Vocal-Presidenta del Congreso
Ana Gimeno Sanz
Universidad Politécnica de Valencia

Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España
Fax: 34 629 51 08 04
Buzón de voz: 34 609 56 51 71
Correo electrónico: asele@activanet.es
http://www.activanet.es/asociacion/asele

DELEGADOS

ALEMANIA • Romero García, Carlos
carlos.rg@freenet.de
AUSTRALIA • Poyatos Matas, Cristina
C.Matas@mailbox.gu.edu.au
BÉLGICA • Soler-Espiauba, Dolores
dol.soler@skynet.be
BRASIL • Fernández, Mónica Farias
delasele@nitnet.com.br
CAMERÚN • Belinga Bessala, Simón
CANADÁ • Muñoz Liceras, Juana
JLiceras@uottawa.ca
CONGO • Nkongolo Kanda, Juan Pedro
jp-nkongolo-kanda@yahoo.fr
COREA DEL SUR • Lim, Hyo Sang
hslim@nms.kyunghee.ac.kr
CHINA • Chen, Chu Lan
chulal@public.east.cn.net
DINAMARCA • Jensen, Peter Rohde
peter_rohde_jensen@fc.skolekom.dk
ECUADOR • Guzmán de Torres, Irma
iguzman@uees.edu.ec
EEUU • Jarvis, Grace
jarvisg@gm.es
FINLANDIA • Carcedo González, Alberto
alberto.carcedo@utu.fi
HOLANDA • Sierra Martínez, Fermín
f.sierra@hum.uva.nl
HUNGRIA • Lakatos, Susana
ISRAEL • Lerner, Ivonne
ivoyar@netvision.net.il
ITALIA • Calvi, María Vittoria
mvcalvi@ibguniv.unibg.it
JAPÓN • Silgo Martínez, Manuel
NORUEGA • Izquierdo Paredes, José María
sskjaer@online.no
POLONIA • Malinowski Rubio, Paula
paula@raptor.bci.net.pl
REINO UNIDO • Beaven, Tita
M.C.Beaven@open.ac.uk
SUECIA • Jódar Moya, Teresa
teresaj@iname.com

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.

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

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

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

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

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

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

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

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

Correspondencia:
BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11. 38007 Santa Cruz de Tenerife
Tf.: (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
Imprime: Imagraf Impresores S.A.

NOTICIAS DE ASELE

Informe de la Junta directiva

Premio Asele

En la Asamblea extraordinaria celebrada durante el Congreso de Zaragoza se falló el Premio de Investigación correspondiente a trabajos realizados durante el año 1999.

En la categoría de Tesis Doctorales y Memorias de Master, el jurado otorgó el premio a la Memoria de Master defendida en la universidad de Salamanca por Francisco Javier Domínguez Calvo con el título: *Recursos y procedimientos lingüísticos de cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español.*

En la categoría de artículos el premio correspondió al artículo publicado en el número 11 de la revista *Didáctica (Lengua y Literatura)*, "Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y en español", cuyos autores son Isabel García Parejo y Théophile Ambadiang.

Damos desde estas páginas la enhorabuena a los autores y animamos a todos los socios a presentar su trabajos a este premio cuyo fin es promover y apoyar la investigación en el campo del español como lengua extranjera.

Páginas de internet

Seguramente habréis comprobado que nuestras páginas en la red están temporalmente fuera de servicio. Siguiendo algunas sugerencias estamos procediendo a remodelarlas y a solicitar un dominio propio para ser más fácilmente identificables. El problema es que la denominación ASELE ya está registrada y por tanto tenemos que introducir alguna variante en el nombre. En breve volverán a estar operativas.

Congreso de Zaragoza

Ya estamos de vuelta en la normalidad de nuestras actividades y podemos echar la vista atrás y seguir rememorando ese encuentro anual que nos trae y nos lleva por España, esta vez en la ciudad de Zaragoza, que nos recibió entre los días 13 y 16 de septiembre con un calor fuera de lo común. Y entiéndase éste en el sentido atmosférico, pero, sobre todo, en el sentido humano. Queremos agradecer a Mª Antonia Martín Zorraquino y a su equipo el interés que se tomaron para que todo saliera a la perfección. La generosidad de los organismos e instituciones que colaboraron en la organización del Congreso dejaron a los participantes sin palabras. Queremos recordar con especial cariño la coincidencia con la celebración del Centenario del nacimiento de doña Mª Moliner a quien todos debemos tanto.

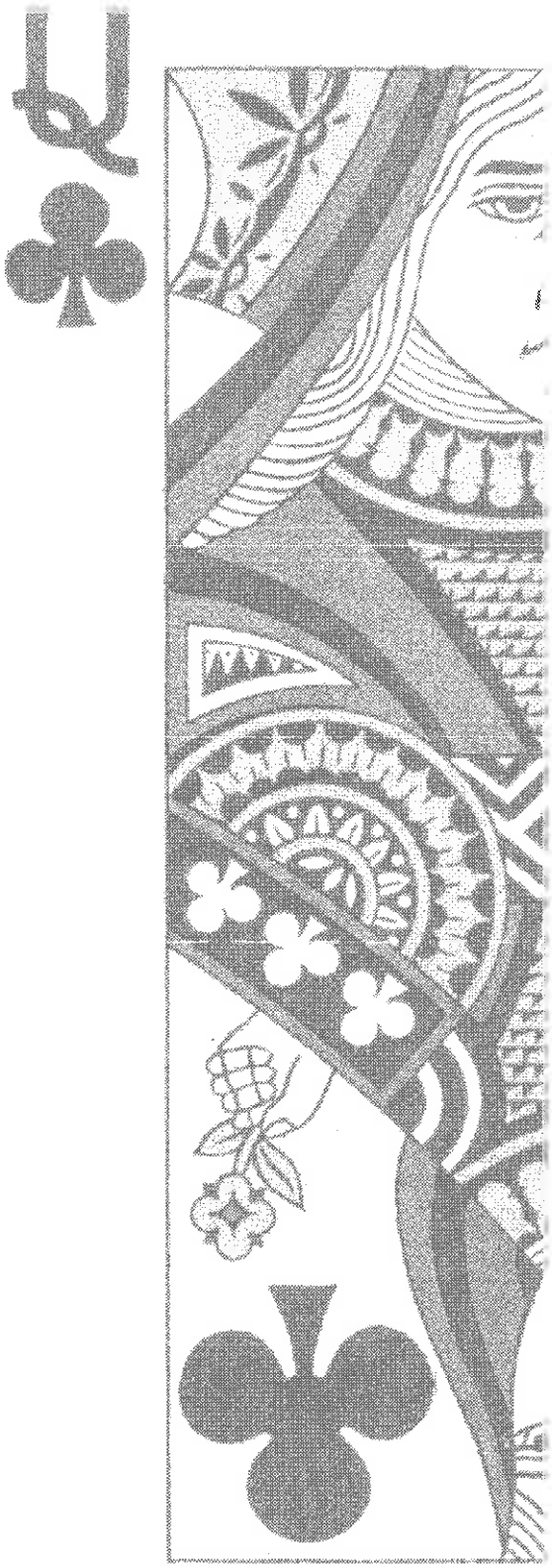
En otras páginas de este Boletín hay un informe exhaustivo del Congreso realizado por su presidenta, María Antonia Martin Zorraquino.

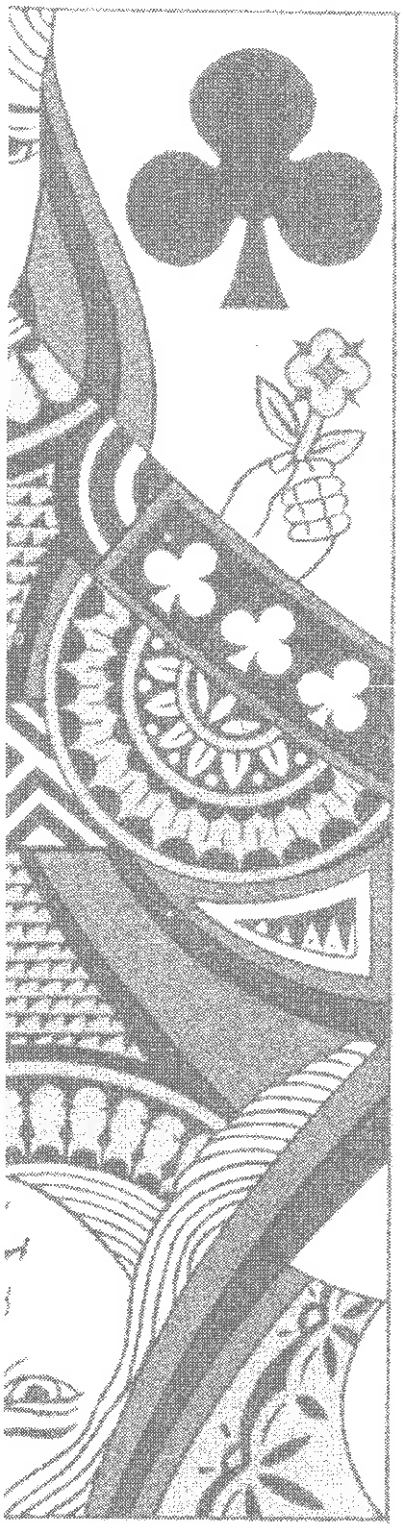
Actas del Congreso de Cádiz

Tal como es nuestra costumbre, durante la celebración del Congreso de Zaragoza se presentaron las actas del de Cádiz. La edición, cuidada en el fondo y en la forma, como siempre, ha corrido a cargo de Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz. Queremos agradecerles el esfuerzo porque el trabajo ha sido mucho. Hay que tener en cuenta que entre ponencias, comunicaciones y talleres se sobrepasa el centenar. Ello les ha obligado a editarlo en dos tomos con cerca de 1.100 páginas. Los que asistiérais al Congreso de Cádiz y tuviérais derecho a ello, seguramente habréis recibido ya un ejemplar. Los demás, socios o no, que estéis interesados podéis pedirlas al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Apartado de correos 439 – 11080 Cádiz. Fax 34 956 22 01 18. El precio es de 4.500 pesetas.

Colección Monografías Asele

En la línea de apoyo a la investigación y a la docencia, la Asociación ha comenzado una colección de monografías en la que irán apareciendo trabajos útiles para todos los que se dedican a la enseñanza del español. Se han publicado ya los dos primeros números que corresponden a los dos trabajos que obtuvieron el Premio de Investigacion del año 1998.





Son los siguientes: *Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera* de Mª Begoña Arbulu Barturen, y *La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical* de Elisa Rosado Villegas.

Los interesados pueden hacer sus pedidos a Asele, apartado 890 – 29080 Málaga. El precio de cada libro es de 1.500 pesetas.

Próximo Congreso

Durante la Asamblea de socios celebrada en septiembre se anunció que la Universidad Pompeu Fabra se había ofrecido par organizar el próximo congreso en Barcelona. Diversas circunstancias impiden que ese proyecto pueda llevarse a cabo. Por ello la Junta Directiva, después de realizar las consultas pertinentes, entró en contacto con la Universidad Politécnica de Valencia que, con una generosidad digna de la mayor alabanza, aceptó hacerse cargo de tan pesada tarea. Así pues, os convocamos ya para principios de septiembre en que tendremos nuestra reunión anual en Valencia. Más adelante se os enviará información complementaria y, cuando estén operativas las páginas de la red, encontraréis en ellas las fechas exactas, tema y título del Congreso, etc.

Informe de Secretaría

Socios

En la actualidad la asociación cuenta con 960 socios de 44 países. Desde el 1 de mayo pasado (fecha del último Boletín) se han producido 86 nuevas altas , pero en el mismo período ha habido 94 bajas. Estas fluc-

ESTADO DE LA ASOCIACIÓN

La Asociación cuenta en la actualidad con 960 socios de 44 países distintos. La distribución por países es la siguiente:

1.	ALEMANIA	19
2.	ARGELIA	12
3.	ARGENTINA	13
4.	AUSTRALIA	5
5.	AUSTRIA	4
6.	BÉLGICA	11
7.	BRASIL	35
8.	BULGARIA	1
9.	CAMERÚN	1
10.	CANADÁ	8
11.	CONGO	1
12.	COREA DEL SUR	5
13.	COSTA DE MARFIL	3
14.	COSTA RICA	1
15.	CHILE	2
16.	CHINA	2
17.	DINAMARCA	5
18.	ECUADOR	1
19.	EGIPTO	2
20.	ESLOVENIA	3
21.	ESPAÑA	629
22.	EEUU	19
23.	FILIPINAS	1
24.	FINLANDIA	19
25.	FRANCIA	10
	FR. (Martinica Antillas)	2
26.	GRECIA	3
27.	HOLANDA	8
28.	HUNGRÍA	4
29.	INDIA	1
30.	IRLANDA	3
31.	ISRAEL	10
32.	ITALIA	28
33.	JAPÓN	16
34.	MARRUECOS	1
35.	NAMIBIA	1
36.	NORUEGA	7
37.	POLONIA	2
38.	PORTUGAL	4
39.	REINO UNIDO	23
40.	SUECIA	12
41.	SUIZA	9
42.	TAIWAN	8
43.	TURQUIA	1
44.	VENEZUELA	2

tuaciones son una norma habitual. Seguramente una de las causas es que el "mercado" de trabajo en la enseñanza del español, al estar sin regular, es muy inestable y continuamente se incorporan nuevos docentes mientras que salen otros que buscan acomodo y mayor estabilidad.

Correspondencia devuelta

Posiblemente es inevitable en una asociación tan numerosa y extendida como la nuestra, pero nos agradaría ser lo más efectivos posible y nos sentimos algo defraudados cuando nos devuelven la correspondencia. Os rogamos que si cambiáis de domicilio lo comuniquéis a Secretaría. Los socios que a continuación se citan no podrán leer este Boletín porque no tenemos su dirección y no podremos enviárselo. Quizás alguno de vosotros pueda comunicarles que se ponga en contacto con la Secretaría...

Alexis, Seoue
Alonso Pérez, Miriam
Álvarez Parada, Annita
Arbizu Sabater, Victoria
Belinga Bessala, Simón
Blanco Canales, Ana
Cabrerizo Ruiz, Arantxa
Candón Sánchez, Mª Teresa
García Riverón, Raquel María
Garva del Río, Carmen
González Álvarez, Cristóbal
Mellado Blanco, Carmen
Montaña Louzao, José
Morales Front, Alfonso
Pérez-Salazar Resano, Carmela
Rodrigo, Concepción
Ruiz Sánchez, Ana
Williamson, Rodney

Correo electrónico

De muchos de los socios no tenemos su dirección de correo electrónico. Por favor, comunicarlo a Secretaría: es el método más seguro, rápido y económico de mantener la comunicación. Escribidnos a: asele@activanet.es

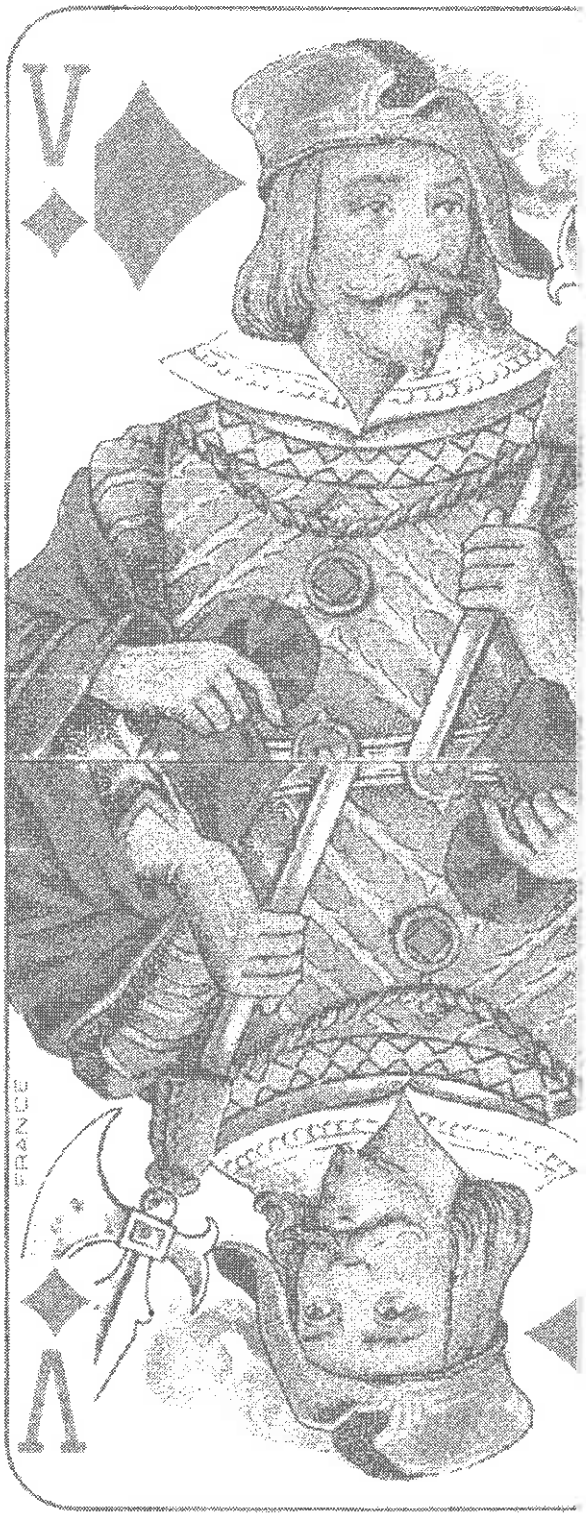
Informe de Tesorería

Deudores

En estos momentos pasamos una situación apretadilla de tesorería. Hemos tenido que recurrir a las "reservas" dado que hay muchos socios que aún no han satisfecho las cuotas correspondientes al año 2000. Incluso algunos (bastantes) adeudan cuotas de años anteriores. Os rogamos que os pongáis al día. Siempre insistimos en que el mejor modo es domiciliar el pago en un banco de España. No obstante, podéis optar por cualquiera de los otros métodos:

- ingresarlo en la cuenta de Asele: BBVA 1302.3000.28.0017317731
- una trasferencia a dicha cuenta
- un giro postal al apartado 890. 29080 Málaga
- *nunca se debe pagar con talón bancario* (las comisiones son tan altas que gran parte de la cuota se la quedan los bancos
- pago a través de la página de internet (cuando se restablezca) con tarjeta VISA o MASTER

Sea cual sea la forma que elijáis para pagar, no olvidéis poner vuestro nombre y enviad siempre una fotocopia del resguardo a la Secretaría. En ocasiones re-



cibimos cuotas que no podemos atribuir a ningún socio por carecer de remite.

A título informativo os diremos que:

- 15 socios/as adeudan la cuota del 98.
- 178 socios/as tienen pendiente la del 99.
- 414 socios/as no han abonado aún la cuota de 2000.

Cuota

En la última Asamblea General, a propuesta de la Junta Directiva, se aprobó por unanimidad incrementar la cuota, que no se subía desde el año 1991, es decir, desde hace diez años. Mientras sigan rigiendo las pesetas el nuevo importe de la cuota para el año 2001 y siguientes será de 4.000 pesetas. En breve, cuando la moneda sea el euro, la cuota será de 24 euros.

CONVOCATORIA 2002. Para trabajos realizados en 2001.

A. Premio de investigación para Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 150.000 ptas. y diploma.

BASES:

1. Podrán concurrir a él los autores de Tesis Doctorales, Memorias de *Máster* o de Licenciatura relacionadas con el español como lengua extranjera, defendidas en el año 2001 en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. La Tesis, la Memoria de *Máster* o de Licenciatura deberá estar escrita en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Premios de Investigación 2000, Apartado de Correos 890, 29080 Málaga (España) los siguientes documentos:
   a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria.
   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día 30 de abril del 2002. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del congreso anual (septiembre del 2002).
6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el autor del trabajo premiado para estudiar la posible publicación. En caso de que sea publicado por otra editorial o entidad con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. El fallo del jurado será inapelable.
8. No se devolverán ejemplares de los trabajos presentados a menos que se solicite expresamente.

B. Premio de investigación para artículos, dotado con 50.000 ptas.

BASES:

1. Podrán concurrir a él los autores de artículos publicados en revistas o *collectanea* publicados en el año 2001 y relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera.
2. El artículo deberá estar escrito en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Premios de Investigación 2000, Apartado de Correos 890, 29080 Málaga (España) los siguientes documentos:
   a) Un ejemplar por triplicado del artículo, especificando revista, año, número y páginas (deberá ir acompañado de fotocopia de la portada e índice de la revista en que se publicó).
   b) Un resumen (de unas 200 palabras) en el que se dé cuenta de las principales aportaciones del trabajo.
4. El plazo de presentación finalizará el día 30 de abril del 2002. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del congreso anual (septiembre del 2002).
6. El fallo del jurado será inapelable.
7. No se devolverán ejemplares de los artículos no premiados.

A

A

Favorecer el aprendizaje del léxico

MARTA HIGUERAS GARCÍA
Instituto Cervantes

Falsas creencias sobre el aprendizaje del léxico

En los últimos años podemos constatar un creciente interés por la enseñanza del léxico, que contrasta con el olvido en que había estado sumido en épocas anteriores; sin embargo, cabe plantearse si ha habido un cambio patente y profundo o si sólo estamos hablando de reconocer tan sólo que el barco de la enseñanza de lenguas escoraba hacia la gramática. Unas cuantas preguntas nos darán la respuesta: ¿se refleja este interés en los manuales de español?, ¿cuántas actividades hay de léxico y cuántas de gramática?, ¿cuántas horas se le dedica en un máster de formación de profesores al léxico frente al peso que recibe la enseñanza de la gramática?, ¿son los contenidos léxicos o los gramaticales los que se tienen en cuenta en los exámenes de nivel?, ¿qué libros se publican en España sobre este tema?, ¿dónde podemos encontrar especificados los contenidos léxicos que corresponden a distintos niveles de dominio de una lengua?, ¿qué repercusiones ha tenido el Enfoque léxico en España?, ¿cuándo nos sorprenderá la lexicografía española con un diccionario como el *Lexicon of contemporary English* que data del año 1981? o con un diccionario de colocaciones como el *LTP Dictionary of Selected Collocations* de 1997?

Conscientes de que hay mucho por hacer nos gustaría reflexionar mínimamente sobre algunas creencias que comparten con frecuencia profesores y alumnos:

- Aprender el léxico es fácil.
- Sólo se aprenden las palabras que se enseñan y practican en clase.
- Aprender una palabra es saber, únicamente, a qué objeto de la realidad aludimos.
- Todas las palabras requieren el mismo tratamiento.
- Las palabras se aprenden y almacenan como en un diccionario.

Una charla con cualquiera de nuestros alumnos de español sería el mejor argumento contra la primera hipótesis: siempre manifiestan que no pueden expresar lo que desean porque desconocen el léxico adecuado[1]; no es de extrañar a juzgar por el tratamiento que ha recibido en los

1. Aunque parafrasear es una estrategia legítima que deben saber emplear los alumnos, a veces sus producciones se prolongan innecesariamente, e incluso se producen errores de comprensión, por el desconocimiento del léxico.

manuales de español, si bien hay que ser optimista porque se observa una evolución positiva.

Aprender léxico es un proceso que no concluye nunca, ni siquiera en nuestra lengua materna (ya que también en nuestra L1 aumentamos constantemente tanto el léxico pasivo– las palabras que podemos comprender, pero que no empleamos– como el activo–las que conocemos en profundidad y por tanto somos capaces de utilizar). Además, no sólo se trata de asociar unas nuevas etiquetas de las realidades que conocemos, ya que la lengua va unida a la cultura y a la manera de ver el mundo, por lo tanto, al aprender una nueva lengua, surgirán nuevos conceptos y objetos que no serán trasladables a la L1. Por último, aunque podríamos señalar otras causas, el hecho de que el alumno tenga que aprender entradas léxicas[2], y no sólo palabras supone otra complejidad adicional, porque no coinciden necesariamente entre las lenguas. Por ejemplo, una palabra en una lengua puede corresponder a varias en otra: *barato* corresponde en italiano a *a buon mercato* y *anteayer* en inglés a *the day before yesterday;* así mismo, las combinaciones de las palabras o colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua, por ejemplo en español los hijos se tienen, pero en árabe se hacen; en español tenemos un cierto número de años, mientras que en inglés la misma idea se expresa con el verbo *ser,* etc. , por mencionar sólo algunos de los problemas que pueden aparecer cuando el alumno intenta traducir palabra por palabra, en lugar de aprender unidades léxicas o bloques significativos más extensos.

Aprender léxico es un proceso que no concluye nunca, ni siquiera en nuestra lengua materna

Respecto a la segunda cuestión, hay que distinguir entre en aprendizaje planificado y no planificado (aprendizaje directo frente a indirecto para Paul Nation, y también intencionado o bien casual –"intencional" *versus* "incidental"–para otros autores). Todos sabemos que hay una gran diferencia entre lo que los profesores enseñamos y lo que los alumnos aprenden y, esta afirmación es especialmente válida en cuestiones léxicas: nuestra aportación a su competencia léxica es mínima y esto nos debería hacer reflexionar sobre qué enseñamos, cómo lo enseñamos y sobre todo qué estrategias de aprendizaje autónomo del léxico potenciamos en clase[3].

2. Para nosotros hay cuatro tipos de unidades léxicas: palabras, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas (Higueras, 1997)

3. Una anécdota curiosa es la que se desprende del estudio que realizó Paul Nation en colaboración con otros autores a finales de los setenta: después de leer la novela *La naranja mecánica* se hizo un test a algunos lectores sobre el "nadsat" un idioma inventado en esa obra y al que, en principio, ninguno de ellos había prestado atención especial en su lectura. Los resultados fueron impresionantes: la mayoría de los entrevistados había aprendido unas 70 palabras de las 241 que tenía ese idioma. De este experimento se desprende que se aprende léxico a pesar de que no esté dirigida la atención del lector en comprender esas palabras nuevas.

En tercer lugar, intentemos aclarar ahora qué es conocer una palabra. Como señalan la práctica totalidad de autores que han reflexionado sobre la enseñanza del léxico en el ámbito anglosajón: Carter (1987), McCarthy (1990), Gairns and Redman (1986) y Nation (1990) –entre otros– conocer una palabra implica tener una gran cantidad de información sobre ella –como resumíamos en Higueras (1996)–: es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos.

conocer una palabra es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso y la información cultural que transmite

Evidentemente, no podemos proporcionar toda esa información de cada palabra que aparezca en clase porque sólo enseñaríamos unas decenas y porque ningún alumno podría asimilarla de ese modo. Se trata de ofrecer progresivamente todos esos contenidos: como señala H. Christ (en Segoviano (ed.) 1996, pág. 292):

Así pues, si se considera el diccionario mental en una lengua que ha de ser aprendida desde el ángulo de visión de la interlengua, se incluirá al mismo tiempo la elaboración progresiva de dicho diccionario (...) De acuerdo con la práctica de los métodos didácticos, parto del presupuesto de que las palabras o *vocablos* de una lengua extranjera no son aprendidos tal y como figuran en el diccionario –en todos sus significados comprobables–, sino que, por el contrario, son aprendidos de manera *contextual*, esto es, en el marco de un *nexo comunicativo* propio y peculiar en cada caso. Al aparecer luego, en el curso de posteriores procesos didácticos, en otros contextos y otras situaciones de comunicación, se ven enriquecidos paulatinamente, y su representación se aproxima a la representación que posee la palabra respectiva en un hablante medio culto.

En esta misma línea se pronuncia M. Lewis (1997) cuando afirma que el lexicón mental, como la intergramática, es una maraña de *items* conocidos en diferentes grados y que tanto el lexicón como la intergramática se desarrollan de una forma holística, no lineal. Por esta razón, no podemos decir con exactitud lo que el alumno ha aprendido en un momento concreto, ni dónde se presentarán las dificultades.

Hagamos nosotros mismos la prueba: pensemos en estas palabras: *apendicitis, majo, abanico, seguramente* ¿Cuál de estas palabras será más difícil para nuestros

alumnos? ¿Emplearíamos las mismas técnicas para explicarlas?.

Como señala M. Lewis (2000) en un ejemplo análogo, quizá *apendicitis*, curiosamente sea la más fácil para el alumno, ya que, una vez que se haya entendido su significado poco más habrá que decir sobre ella; sin embargo, llevará más tiempo dominar las colocaciones de *majo* y sabe distinguir el significado de, por ejemplo: *un chico majo* (puede ser físicamente o podemos referirnos a su carácter), *un coche majo* (cómodo, no muy caro, ni de lujo ni un coche muy barato), *un sueldo majo* (bien remunerado, pero no en exceso), o *unos padres majos* (comprensivos, accesibles...), etc.; con *abanico* habría quizá problemas culturales al aludir a un objeto que no es igual en todas las culturas y *seguramente* es un falso amigo que en realidad significa 'probablemente' y cuyas relaciones paradigmáticas y estructuras (*patterns)* habrá que trabajar hasta que el alumno sea capaz de distinguir una escala de posibilidades entre: *seguramente voy, puede que vaya, a lo mejor voy, quizá vaya...*).

sin el conocimiento léxico adecuado será imposible comunicarse adecuadamente

También nos gustaría resaltar dentro de este cuarto punto que es muy difícil, por no decir imposible, que un profesor sepa qué palabras van a resultar complicadas a sus alumnos, porque influyen muchos factores diversos (la lengua materna de cada alumno, las otras lenguas extranjeras que conoce, los temas que le interesan, el contexto en el que ha aprendido esa lengua...).

Aunque ya hemos hablado un poco sobre el lexicón mental –que podríamos definir como un almacén inteligente en el que se encuentran los elementos léxicos interrelacionados de diferentes maneras– vamos a detenernos mínimamente en este concepto. En seguida nos damos cuenta de que la metáfora del diccionario es insuficiente y quizá sería mejor imaginarlo como un ordenador que permite búsquedas rápidas y referencias cruzadas entre palabras; otros autores la comparan con una biblioteca en la que hay una continua actualización y se puede acceder a la misma información de distintos modos. También se podría comparar con una base de datos relacional que el alumno va completando a lo largo de los años, de ahí que sea aconsejable enseñar explícitamente las relaciones que una palabra contrae con otras, ya que, de otro modo, el alumno tardará mucho tiempo en completar cada unidad léxica con el sistema que suelen emplear de contrastar con el *input* cada hipótesis que hacen sobre el significado de una entrada léxica.

¿Qué podemos hacer los profesores para favorecer el aprendizaje del léxico?

Frente a la primera falsa creencia, como profesores tenemos que ser conscientes no sólo de la importancia del léxico, sino de la necesidad de otorgarle más relevancia en nuestras programaciones, porque es un contenido tan problemático y difícil, o incluso más, que la gramática. También el alumno tiene que saber que sin el

conocimiento léxico adecuado será imposible comunicarse adecuadamente, por muy bien que domine la gramática; así mismo, es aconsejable que sepa, por ejemplo, que es normal que se olviden muchas palabras, que unas pertenecerán a su léxico activo y otras al pasivo, que no todas las palabras son igual de importantes para él...etc. para que sea más responsable de su aprendizaje y concentre sus energías en la información rentable..

Respecto a la segunda, para evitar que los alumnos sólo aprendan el léxico activo estipulado para cada curso y trabajado explícitamente en clase, el profesor tendrá que proporcionar suficientes muestras de lengua escrita y oral para que se produzca un aprendizaje no planificado; además, tendrá que convencer a sus alumnos de que leyendo textos o viendo una película están aprendiendo léxico, para que adquieran este hábito y se enfrenten a *input* auténtico cuantas veces puedan.

Quizá muy pronto los profesores asumamos que los alumnos aprenden léxico sobre todo, a través de actividades que no se centran en su aprendizaje, sino en aquellas en las que la atención del alumno está centrada en el significado –es decir, cuando se practica con otros contenidos con el fin de trabajar una o varias destrezas y con *input* real y contextualizado– y los materiales ofrecerán tanto actividades para que se produzca un aprendizaje directo e indirecto en clase. En este sentido, se pronunciaba Nation (1990, pág.2) hace ya diez años:

> Opportunities for indirect vocabulary learning should occupy much more time in a language course than direct vocabulary learning activities[4].

Como ya hemos señalado, el alumno aprende paulatinamente la gran cantidad de información que conlleva cada palabra; por eso, y ya que está construyendo una gran base de datos de palabras que integran su lexicón, es útil enseñarles también a anotar bien las unidades léxicas en su cuaderno (por temas, por funciones lingüísticas, por orden alfabético...), para que puedan ir ampliando la información que tengan de cada una a lo largo de los años y descarten anotarlas simplemente por orden cronológico[5]. De esta forma, se potencia el aprendizaje autónomo del léxico, y se insiste en la necesidad de aprender a combinar palabras[6].

En cuanto a las técnicas más eficaces lo primero que cabe cuestionarse si podemos afirmar que algunas sean mejores que

4. Es decir, que hay que proporcionar en un curso de lengua más oportunidades para que haya un aprendizaje indirecto del vocabulario que directo.

5. Un ejemplo lo podemos encontrar en la actividad "Ordena tus apuntes" del 12 de junio de 2000 en 2001en *DidactiRed*, del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_00/12062000.htm y otro en "Cinco contra uno" que aparecerá el día 15 de enero de 2001.

6. Véanse las actividades sobre colocaciones o combinaciones sintagmáticas el 20 de noviembre de 2000 "Enseñar combinaciones sintagmáticas" y "Encuentra las colocaciones en el texto" del 13 de diciembre de 2000 en *DidactiRed*.

otras, sin tener en cuenta los estilos de aprendizaje del alumno. Sin embargo, además de la utilización de técnicas que ayuden a resaltar las relaciones entre palabras (como las tablas, los mapas semánticos, las escalas...) y todas las que potencien estrategias de memorización y de aprendizaje, queremos destacar la que señala Michael Lewis en sus tres libros: la segmentación en unidades léxicas pluriverbales. Según su propuesta, en lugar de analizar los textos orales o escritos palabra por palabra, los profesores que sigan el Enfoque léxico tenderán más a dirigir la atención de los estudiantes hacia segmentos (*chunks*) lo más largos posibles[7].

Conclusiones

En definitiva, el objetivo es no debe ser sólo realizar una enseñanza cuantitativa del léxico, sino cualitativa, profundizar en las palabras que ya saben los alumnos, ayudarles a combinarlas (para evitar errores como *problema flaco, chica marrón, comer las medicinas...* que implican el desconocimiento de ciertas colocaciones o combinaciones sintagmáticas del español) y enseñar expresiones idiomáticas e institucionalizadas[8]. Estas últimas están fijadas por el contexto y la intención pragmática que el hablante suele tener en él. La finalidad de enseñar distintos tipos de unidades léxicas, en lugar de centrarse sólo en sustantivos y adjetivos, como se aprecia en algunos manuales, es que el alumno no tenga que crear de la nada cada frase que desee componer en una lengua extranjera, sino que utilice las unidades léxicas y los bloques que ha memorizado.

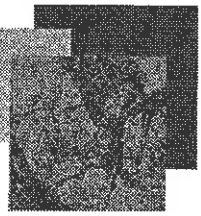
el objetivo no debe ser sólo realizar una enseñanza cuantitativa del léxico, sino cualitativa

En este breve artículo sólo pretendíamos mostrar la complejidad del fenómeno y llamar la atención sobre algunas creencias que creemos erróneas sobre la enseñanza y el aprendizaje del léxico, al tiempo que se han introducido las aportaciones más recientes sobre la didáctica del léxico, protagonizadas por las ideas de Michael Lewis. Hay muchas más, pero sería imposible abordarlas todas en un artículo. En nuestra opinión, quedan muchos interrogantes sin resolver sobre los contenidos léxicos, tanto sobre las actividades más adecuadas para cada tipo de unidad léxica como sobre la secuenciación en diferentes niveles. Ojalá sirvan estas reflexiones para animar a los lectores a seguir profundizando sobre el tema y veamos sus frutos, en breve, plasmados en los materiales de enseñanza de español.

7. En Lewis (1997) y Lewis (2000) hay ejemplos concretos sobre cómo distinguir las colocaciones de un texto y una serie de actividades para que los alumnos aprendan esta estrategia que él denomina *pedagogical chunking*.

8. Dentro de este grupo estarían expresiones institucionalizadas como *siento interrumpir; te acompaño en el sentimiento; antes de que se me olvide; déjame decirte una cosa; ha sido sin querer* y otra serie de fórmulas rutinarias que empleamos a diario, que están almacenadas como una unidad en el lexicón y que forman parte de nuestra competencia léxica como hablantes de español.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS



MARTA HIGUERAS
Instituto Cervantes

Recogemos aquí una mínima selección de obras imprescindibles para profundizar en distintos aspectos de la enseñanza del léxico: los primeros son más teóricos; el segundo bloque lo constituyen obras que recopilan artículos de diversos autores; en tercer lugar, aparecen una serie de libros que pertenecen a colecciones de autoformación del profesorado y que ofrecen una visión de conjunto del tema de la enseñanza del léxico en las clases de lengua extranjera; por último, hemos seleccionado algunos artículos.

Aspectos teóricos

CORPAS, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.

Detallado y profundo análisis del sistema fraseológico español que la autora divide en tres grupos: colocaciones, locuciones y enunciados (paremias y fórmulas rutinarias).

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

——— (1997); *Implementing the lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

——— (ed.) (2000); *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

El primer libro es el más denso y el que más impacto causó por la novedad de sus teorías, ya que otorga un lugar privilegiado a la enseñanza del léxico, relegando a la gramática a un segundo plano. El segundo es un manual más didáctico y claro, con una gran cantidad de ejemplos, sobre todo de colocaciones y expresiones institucionalizadas – los conceptos más nuevos que había introducido en la didáctica del léxico (recordemos que ya Sinclair empleaba el término de colocación en el año 1991 y Nation en el 90)–, que resume también los principios básicos del Enfoque léxico. El tercero es una recopilación de artículos de profesores que han adoptado este enfoque y una segunda parte teórica, que ofrece de nuevo las aportaciones más relevantes de esta teoría.

HATCH, E, and BROWN, C. (1995); *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Manual de semántica que hace un recorrido por las aportaciones de cada corriente semántica a la enseñanza de léxico a extranjeros y también resume las técnicas y estrategias más eficaces para mejorar el aprendizaje del léxico.

Recopilación de artículos

CARTER, R. and McCARTHY, M.. (eds.) (1988); *Vocabulary and Language Teaching*, London, Logman.

COADY, J. and HUCKIN , T. (eds.), (1997); *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEGOVIANO, C. (ed.) (1996); *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana.

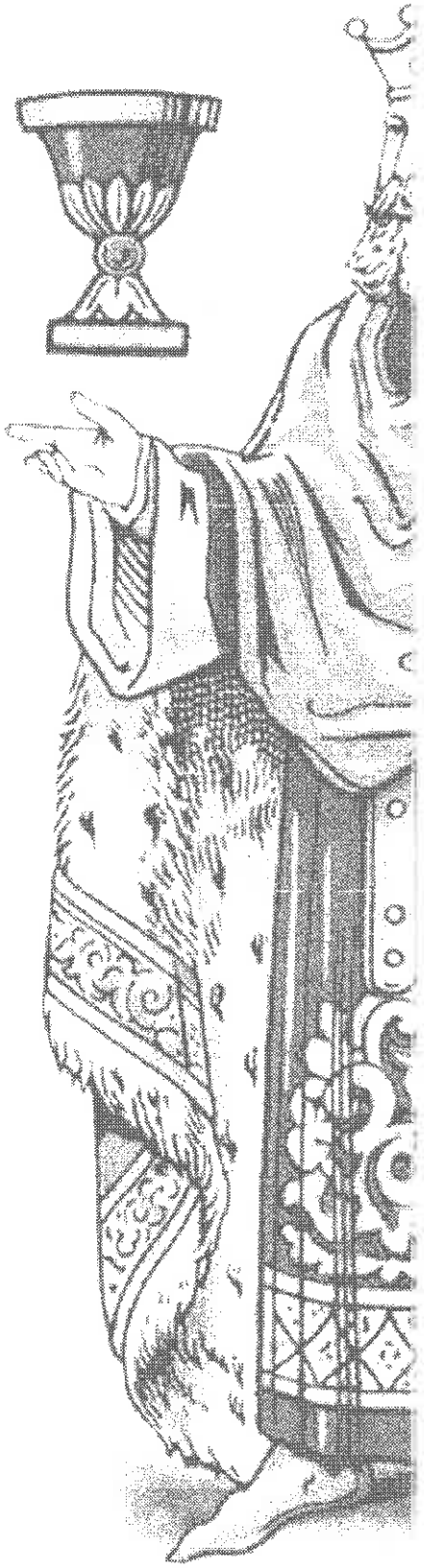
Manuales de autoformación de profesores de lenguas

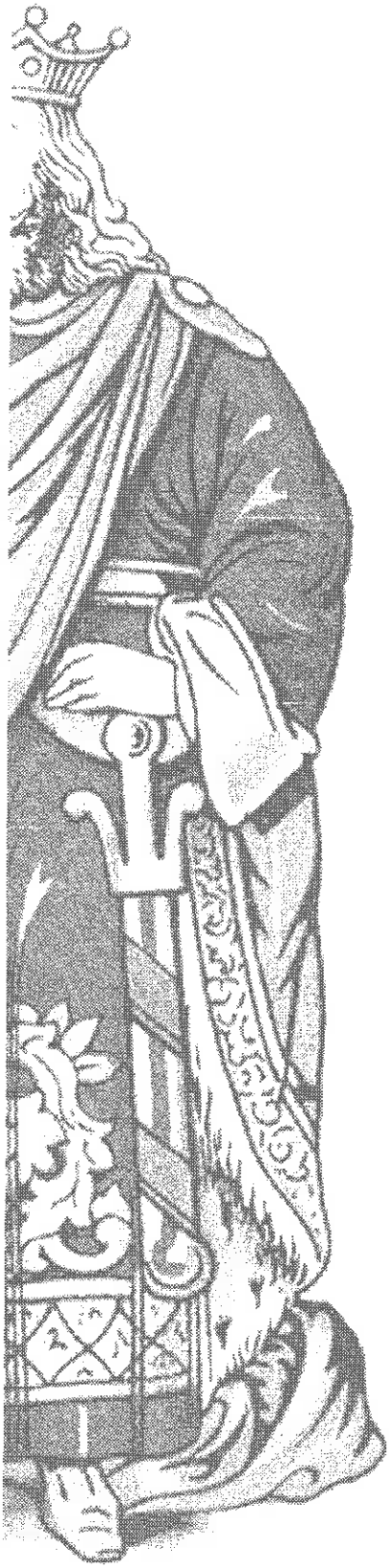
GAIRNS, R. and .REDMAN, S. (1986); *Working with Words*, Cambridge, Cambridge University Press.

Uno de los manuales más claros y sencillos para el profesor de lenguas extranjeras y que es un excelente punto de partida para adentrarse en este tema. Aborda aspectos como la selección, organización y enseñanza del léxico para diferentes niveles y técnicas para su presentación y práctica. La segunda parte del libro la componen actividades (aplicadas a la enseñanza del inglés) comentadas.

McCARTHY, M. (1990); *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

Se trata de un libro que, a pesar de ser también un manual de autoformación y por lo tanto, de divulgación, profundiza más en la naturaleza del léxico, el tipo de unidades que existen, en el funcionamiento del lexicón, en los criterios para seleccionar los contenidos léxicos y en técnicas concretas para su enseñanza.





MORGAN, J. and RINVOLUCRI, M. (1986); *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

Conjunto de actividades y técnicas para la presentación y práctica del léxico; están clasificadas por niveles y se proporciona para cada una de ellas una práctica ficha para el profesor.

NATION, I.S.P. (1990); *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House

Un clásico del que han bebido la mayoría de autores; en él se hace hincapié en la necesidad de otorgar más importancia al aprendizaje indirecto del léxico que al directo, de ahí que haya un capítulo dedicado al aprendizaje del léxico relacionado con cada destreza. También se reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje y sobre otras cuestiones básicas del componente léxico.

Selección de artículos

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1999); "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE 7, 1997:* pág.: 69-94.

Una revisión de los principales aspectos teóricos y su propuesta metodológica para enseñar léxico, cuyos resultados se han contrastado en el aula.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996); "Aprender y enseñar léxico" en L. Miquel y N. Sans (coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pág.:111-126.

Panorama general sobre la enseñanza del léxico y técnicas para su enseñanza.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997); "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia L, 6*: pág: 15-20.

Reflexión sobre los tipos de expresiones idiomáticas y propuestas prácticas para trabajarlas asociadas a temas o funciones comunicativas.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997); "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE 8*: pág: 35-49.

Propuesta personal de clasificación de las unidades léxicas y las ventajas que se derivan para la enseñanza del léxico.

HUNT, A. and BEGLAR, D. (1998); "Current Research and Practice in Teaching Vocabulary": http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jan/hunt.html

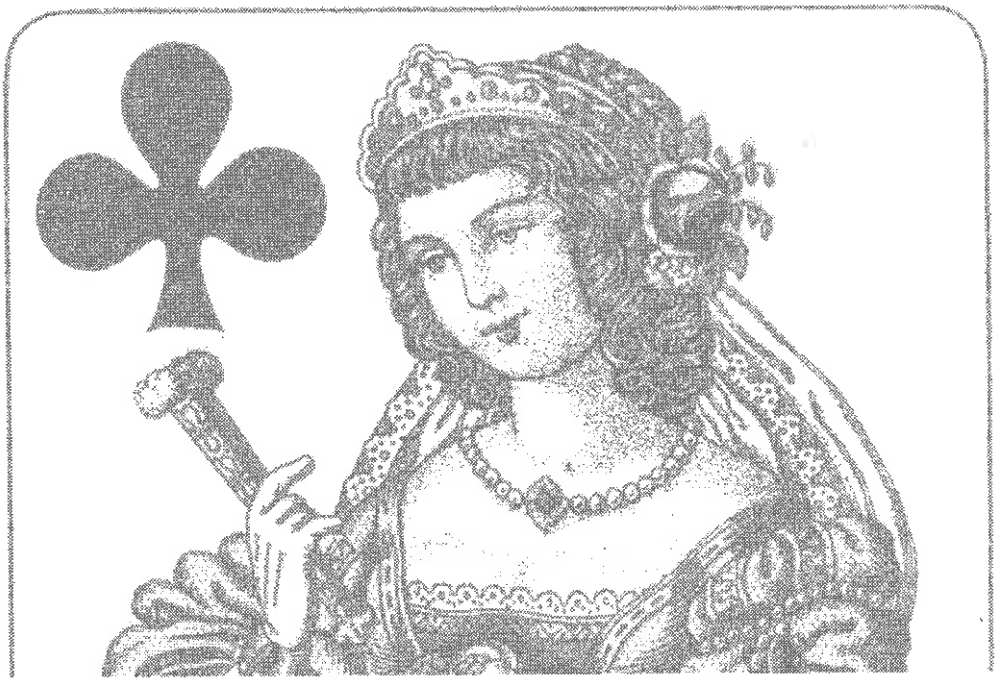
Reflexión sobre el aprendizaje casual o no planificado y técnicas para activarlo.

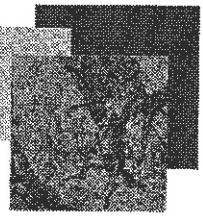
LAHUERTA GALÁN, J. y M. PUJOL VILA (1993); "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, pág.:117-138.

Estado de la cuestión sobre la enseñanza del léxico.

SALAZAR GARCÍA, V. (1994); "Aprendizaje del léxico en un currículum centrado en el alumno", en L. Miquel y N. Sans (coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera* 2, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre. Pág: 165-204.

La primera parte es un resumen del tratamiento del léxico en los métodos de enseñanza de español, desde el método de gramática y traducción hasta el enfoque comunicativo; la segunda, tiene en cuenta las variables personales en el aprendizaje del léxico.





El español en los países nórdicos: su situación actual y sus perspectivas de desarrollo

SUSANA HEIKEL
Profesora de Español
Båtsmansv. 30
435 42 Mölnlycke-SUECIA
Tel: + 46 31 88 10 16

La lengua española, al comienzo del siglo XXI, se encuentra en una situación de expansión y crecimiento en todos los países nórdicos. Síntoma de ello lo constituyen la aparición constante de manuales para la enseñanza de la lengua en diferentes niveles, de gramáticas,de diccionarios, de materiales audiovisuales, etc, que inundan el mercado para satisfacer esta nueva necesidad educativa.

Los países nórdicos son pequeños y sus idiomas no se hablan en otras partes del mundo, por eso sus habitantes tienen que estudiar bastantes idiomas para poder comunicarse con el resto del mundo. Generalizando podemos decir que el estudio de lenguas extranjeras está muy determinado por las relaciones políticas, comerciales y culturales entre los países. Estas relaciones han sido durante siglos casi nulas con los países de habla hispana, lo que ha contribuido a que el desarrollo del español haya sido muy limitado en esta región del continente europeo. En cambio las relaciones tradicionales y su vinculación histórica con Alemania, Gran Bretaña y los Estados Unidos han contribuído a la expansión del idioma de estos países. No hay que olvidar la marcada americanización que existe en Escandinavia.

Tampoco la primera mitad del siglo XX aportó un cambio significativo en estas relaciones. La emigración española de los años 50 y 60 se orientó hacia el centro de Europa. Es recién en la década de los 70 cuando se empieza a despertar en los nórdicos el interés por lo hispano. Entre

CUADRO 1
Población de los diferentes países nórdicos y presencia hispanohablante

Población total	Dinamarca 5 300 000	Noruega 4 300 000	Finlandia 5 147 349	Suecia 8 946 000
Población hispanohablante	6 650	8 914	1 557	56 696
- Españoles	2 132	1 386	816	7 696
- Hispanoamericanos	4 518	7 528	741	49 000

1. Aunque en números anteriores de este boletín ya hemos dado cuenta de la situación del español en estos países, en el presente informe se actualizan y se ofrecen globalmente los datos publicados, al mismo tiempo que se proporciona información sobre la situación en Dinamarca.

los hechos que contribuyen a ello cabe destacar el turismo hacia los países del sur de Europa, la llegada de la democracia a España, el conocimiento de la cultura hispanoamericana a través de la popularización de su literatura y de los procesos políticos dictatoriales, que obligaron a muchos de sus habitantes a abandonar sus países por motivos políticos, buscando refugio en la Europa del Norte.

Pienso que lo que realmente ha hecho avanzar el interés por la hispanidad ha sido la entrada de España (1985), Dinamarca (1973), Suecia y Finlandia (1995) en la Unión Europea y el auge que hoy tiene la idea de la "internacionalización"y la fuerza de la globalización. Aunque Noruega rechazó en un referéndum su adhesión a la U.E., comparte muchos tratados y disposiciones de intercambio con ella. Una consecuencia de esto es, sin duda, un cierto aumento en las relaciones comerciales hispano-nórdicas y en las que se mantienen con la América hispana. También los programas de intercambio de profesores y estudiantes (Sócrates: Erasmus, Comenius, Lingua, etc.), tienen y tendrán cada vez más importancia en cuanto al acercamiento de los habitantes de ambas culturas.

Todos estos antecedentes y la enorme vitalidad de distintas culturas que hacen de España un país multicultural, están incrementando el interés por el hispanismo en los países nórdicos, produciéndose una expansión constante de los estudios hispánicos. En muchos casos, el número de estudiantes de español, empieza a acercarse al de estudiantes de las lenguas tradicionalmente asentadas como lo son el alemán y el francés.

Los países nórdicos, en muchos aspectos presentan una gran uniformidad en lo que atañe a su organización. La educación no es ajena a ello y presenta con pequeñas diferencias nacionales una gran similitud, por lo cual voy a hablar de la situación de la lengua española en conjunto para todos ellos, señalando las diferencias particulares de cada país.

El idioma español en la enseñanza básica obligatoria (entre 12 y 13 años) y en el Bachillerato

En el caso particular de Suecia y como único país escandinavo hasta el presente, este desarrollo ha sido especialmente muy notorio a partir del curso lectivo 93/94 cuando se equiparó al español con el

CUADRO 2
Esquema general del estudio de lenguas extranjeras en los países nórdicos

ENSEÑANZA OBLIGATORIA (9 cursos) 7-16 años

LENGUA	AÑO EN QUE COMIENZA	EDAD	Nº. CURSOS	HORAS (aprox.)
A Inglés (obligatorio)	3º.	10/15 años	7	480 hrs.
B Alemán/Francés (Español en Suecia)	6º.	12/15 años	4	320 hrs.
C -"-	8º.	14/15 años	2	150 horas

francés y el alemán como segunda lengua obligatoria a elegir entre las tres opciones, a partir del curso 6º de la enseñanza básica, o sea para alumnos en edades comprendidas entre los 12 y 16 años de edad. Antes del año 1.994, hubo enseñanza de español en forma de proyectos piloto en algunos colegios del país y que juntamente con la aparición del primer método para la enseñanza en el nivel básico, fueron los pioneros que ayudaron a su instauración generalizada. Hoy se imparte la enseñanza de español durante los últimos cuatro cursos del estadio superior de la enseñanza básica obligatoria. Debo aclarar que la enseñanza del español no se ofrece en la totalidad de los colegios suecos por diferentes motivos, siendo uno de ellos la falta de profesores competentes. Esto ha influído naturalmente sobre los datos estadísticos.

CUADRO 3
Proporciones de alumnado por lengua extranjera (B y C) en la enseñanza obligatoria de Suecia (curso 1997/98)

	LENGUA B (obligatoria)	LENGUA C (optativa)
Alemán	58,8%	23,3%
Francés	29,5%	19,0%
Español	9,6%	54,6%
Otras	2,1%	3,1%

La primera lengua extranjera obligatoria en Suecia, llamada lengua A, es el inglés. La segunda lengua, llamada B(alemán, francés o español) es también obligatoria,de acuerdo con las directivas de la Unión Europea, que en el cuarto objetivo general del apartado "Construir la sociedad del conocimiento"dice que hay que:

- Fomentar la enseñanza a todos los jóvenes de, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de la materna.
- Fomentar métodos innovadores para el aprendizaje de los idiomas.
- Difundir la práctica cotidiana de idiomas extranjeros europeos en centros escolares de todos los niveles.
- Potenciar la sensibilización en materia de lenguas y culturas comunitarias, así como su aprendizaje precoz.(p.74 Libro Blanco sobre la educación y la formación-Luxemburgo,1996, ISBN 92-827-5694-7).

La obligatoriedad de la lengua B, a partir de 1994, según una reciente investigación piloto de Christer Sörensen, de la Universidad de Uppsala (Språkvalet i grundskolan -en pilotundersökning. 20-01-2000), ha revelado las siguientes consecuencias según los profesores:

- Los profesores de las tres lenguas (alemán, francés o español), opinan que es un desafío enseñar **a todos los alumnos** una segunda lengua extranjera en el nivel de la enseñanza básica obligatoria.
- Además es difícil tener exigencias con alumnos con una tendencia cada vez mayor a la deserción en la lengua B; en muchos casos porque piensan que con el inglés es suficiente para comunicarse con el resto del mundo.
- Por último la gran heterogeneidad del alumnado, dificulta la individualización de la enseñanza.

En cuanto al punto de vista de los alumnos de los cursos 8o.y 9o. en la misma investigación, estos piensan que:

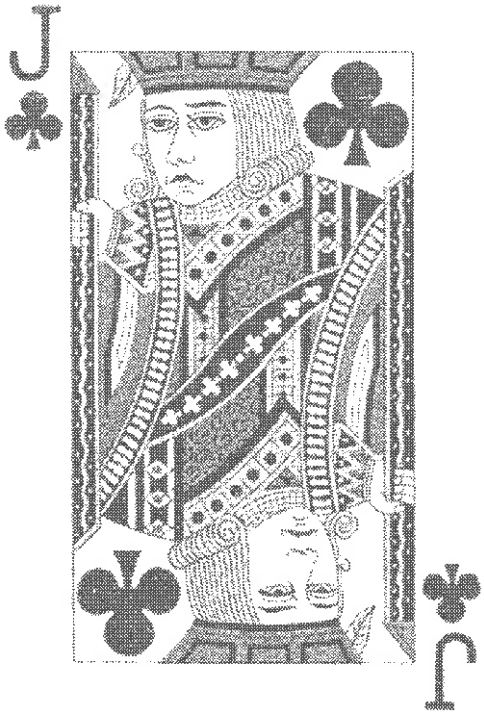
- Siendo la lengua sueca un pequeño idioma en el mundo, se necesitan otros idiomas además del inglés.
- Es más divertido estudiar inglés, que la lengua B elegida. Algunos opinan que sería más interesante si se supiera la utilidad de dicha lengua en el futuro.
- En cuanto a la utilidad de la lengua B en el futuro, sólo los alumnos interesados son positivos.
- Alumnos de los tres grupos piensan que podría ser posible vivir en el extranjero dentro de 10 años o tener contacto con alguien en otro país. Según esta investigación, parecería que los alumnos que han elegido español tienen un mayor interés por el resto del mundo que los que han elegido francés y alemán.

En muchos colegios de Suecia se ofrece además a los alumnos la posibilidad de una tercera lengua optativa, llamada C (alemán, francés, español o a veces también ruso, italiano, etc) en el curso 8o. La mayoría de los alumnos se inclinan por el español, como se muestra en el cuadro anterior.

Ante la imposibilidad de conseguir los datos estadísticos a nivel nacional, de los dos últimos cursos, puedo añadir que hablando con colegas de la enseñanza básica todos coinciden en admitir que la expansión del español avanza de manera notoria. En dos escuelas de la ciudad de Gotemburgo(Kålltorp y Nya Lunden), el desarrollo del español hasta la actualidad ha superado el número de alumnos que eligieron alemán y francés.

De lo dicho anteriormente, se podría deducir que en un futuro no tan lejano los otros países nórdicos, podrían imitar a Suecia, extendiendo la enseñanza del español a los niveles de la enseñanza básica obligatoria.

La mayor parte de los alumnos suecos, terminados sus estudios obligatorios, continúan con sus estudios de Bachillerato, que comprenden tres cursos escolares (entre los 16 y los 19 años). En este período, la oferta de lenguas extranjeras es mucho mayor. Junto al inglés que continúa siendo obligatorio a lo largo de los tres años, se ofrece también con carácter obligatorio en ciertos programas un segundo idioma, que normalmente es el que los alumnos han seguido como lengua B en el colegio (alemán, francés o español). En este nivel se produce un fenómeno similar al que sucede con la len-



CUADRO 4
BACHILLERATO (3 cursos) 16-19 años

LENGUA	AÑO EN QUE COMIENZA	EDAD	Nº CURSOS	HORAS (aprox.)
1. Inglés (obligatorio)	1º	16 años	3	150 hrs.
2. Alemán/Francés u otra nueva (Español u otra)	1º	16 años	2/3	100-200 hrs.
3. Otra lengua (ni 1 ni 2)	1º	16 años	2/3	100-200 horas
4. Otra lengua (ni 1 ni 2)	1º	16 años	1-2	100 hrs.

gua B en la enseñanza básica obligatoria. El español ocupa el tercer lugar, después del alemán y del francés y en cambio, como lengua C, presenta una clara superioridad con respecto a las otras ofrecidas (italiano, ruso,etc.).

CUADRO 5
Número de alumnos en la 2a. Y 3a. lengua extranjera en el Bachillerato de Suecia (curso 1997/98) (Número total de alumnos: 74.242)

	LENGUA B (obligatoria)	LENGUA C (optativa)
Alemán	16 138	
Francés	9 373	
Español	698	17 988
Italiano		3 075
Ruso		760

Estas tendencias observadas en Suecia, en cuanto a preferencias y proporciones de alumnos de Bachillerato por lengua, son las que parecen seguir el resto de los alumnos nórdicos. En los demás países nórdicos, después del inglés que es obligatorio, se contempla en sus respectivos sistemas educativos la enseñaza del español en el Bachillerato, pero como asignatura optativa, equiparada al alemán y al francés. Sin embargo esta posibilidad se ve limitada en Finlandia, en donde de los 447 institutos en todo el país, sólo 128 han registrado exámenes finales de español, en el curso 1997/98. El hecho se debe a la carencia de profesores con formación en lengua española. En Noruega, actualmente hay 101 institutos que imparten con éxito y en constante crecimiento la enseñanza del español, que ya empieza a aproximarse a los niveles del francés. En Dinamarca de un total de 80.000 alumnos en el Bachillerato, 19.000 estudian español, de los cuales 5.000 pertenecen a Institutos de Comercio. De los 19.000 estudiantes de español, 4/5 lo estudian durante dos años, o sea algo más de 11.000 y alrededor de 1/5 lo estudian 3 años (nivel alto), o sea unos 3.800. En cuanto a Islandia, con una población sólo de 200.000 habitantes, el español alcanza al 4% de los alumnos de instituto, después del inglés, danés, alemán y francés. Estos datos pertenecen al curso lectivo 1999/2000.

Para sintetizar lo dicho con respecto a la enseñanza del español en el Bachillerato, vemos que se advierten las mismas tendencias en todos los países nórdicos:

- El español sólo puede estudiarse a partir del instituto (16 años en adelante, excepto en Suecia, donde ya se puede estudiar en el nivel alto de la enseñanza básica obligatoria).
- El español figura como asignatura optativa.
- Sus estudios son de introducción relativamente reciente.

- En todos los centros de estudios se registra una expansión creciente del español, que se manifiesta en el aumento del número de alumnos y los niveles en los que se sigue.
- En muchos lugares hay carencia de profesores con formación en español, para satisfacer las demandas del mercado.
- Este aumento constante obliga a las editoriales y a los centros de recursos audiovisuales de los respectivos países a producir libros y materiales adecuados a las necesidades específicas de los estudiantes.

Por último debo mencionar que en Suecia y en los demás países nórdicos, en organizaciones similares, existe el Bachillerato para adultos a cargo de los municipios. Estos estudios se ofrecen a las personas mayores de 20 años, que carecen de su certificado de bachiller y que quieren obtenerlo más tarde en la vida con diferentes propósitos, por ejemplo para continuar estudios superiores. La lengua española figura entre las asignaturas elegibles dentro de los planes de estudios de Bachillerato.En esta organización también es notorio el aumento del interés por el aprendizaje del español.

El idioma español en la enseñanza superior

En lo que se refiere a la Universidad, el español tampoco goza de una larga trayectoria. Podemos decir que la enseñanza de la lengua española en las universidades nórdicas comenzó a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XX, en un principio en niveles elementales. Sin embargo podemos citar que el español ya apareció en Suecia como asignatura escolar en 1938 y en Finlandia, la Escuela Superior de Comercio de lengua sueca ya contaba con cursos de español en 1929.

El español en Suecia ha sido una asignatura que tradicionalmente ha formado parte de los Departamentos de Románicas y todavía en muchas universidades nórdicas, la dependencia del francés continúa marcando aquellos estudios: el catedrático, de lenguas románicas, en la práctica de francés, relega el español en muchos casos a un segundo plano. Esto trajo como consecuencia que el conocimiento de lo específicamente hispano quedara un tanto relegado. En Estocolmo, la capital de Suecia, se creó en 1964 una cátedra de Ibero-románicas y también existe en esa ciudad el Instituto Latinoamericano de Estocolmo, que se interesa por los estudios sobre el desarrollo político, económico e histórico de Latinoamérica. Pero fue Gotemburgo, la segunda ciudad del país, con medio millón de habitantes, que invirtió en la creación de una cátedra exclusivamente de español. Después de varias convocatorias (la primera en 1981), la cátedra de español quedó cubierta por primera vez en 1993, coincidiendo con un crecimiento importante del interés por el español en Suecia en las últimas décadas del siglo XX. También influyó en esta demora la falta de tradición en la investigación dentro del campo hispánico en Suecia. El nivel de competencia necesario no existía dentro del país y tampoco había interés por parte de los profesores extranjeros. En la actualidad el Departamento de Español de la Universidad de Gotem-

burgo, recibe a unos trescientos alumnos anualmente y cuenta con un puesto de catedrático, dos profesores titulares, dos profesores adjuntos, un profesor extranjero (vacante) y varios profesores contratados por horas. Hay una gran necesidad de formar personal docente universitario. Según el catedrático Ken Benson, de la Universidad de Gotemburgo, no se puede hablar de una línea de investigación característica de los estudios hispanos. En Gotemburgo se intentan combinar las líneas de lingüística y literatura, mientras que la tradición historicista y filológica se está perdiendo. Además como consecuencia de la inmigración de intelectuales hispanoamericanos, se ha hecho una recopilación de textos periodísticos de Chile y Uruguay, fundamentalmente de la época de la independencia, que ha dado lugar a varias tésis doctorales y a otros escritos.

En Gotemburgo existe también el "Instituto Iberoamericano", que desde 1969 depende de la Universidad de Gotemburgo. Fue fundado en 1939 por Nils Hedberg, anteriormente agregado de prensa en México y Argentina. Cuenta con una biblioteca hispánica de más de 45.000 volúmnes y más de 450 revistas periódicas. Desde 1989 edita la revista "Anales",de estudios hispánicos en Suecia, que hasta ahora ha salido con una periodicidad de una vez por año. El Instituto Iberoamericano ha desarrollado conferencias, congresos y simposios. Entre ellos cabe destacar el Encuentro Nórdico de 1992, donde se reunieron especialistas e investigadores sobre el mundo Iberoamericano, procedentes de todos los países nórdicos, que en esa oportunidad aprobaron la proposición de centralizar tanto la investigación nórdica como la información sobre el mundo iberoamericano, en el Instituto Iberoamericano de Gotemburgo.

Existe además la posibilidad de estudiar la lengua española, en todas las universidades del país que son de norte a sur Umeå, Uppsala, Estocolmo, Linköping, Karlstad, Gotemburgo y Lund y en algunos colegios universitarios en las ciudades de Västerås y Skövde. Con el desarrollo que el estudio del español ha alcanzado en la segunda mitad del siglo XX, desde niveles elementales, se ha llegado hoy en las universidades de Umeå, Uppsala, Gotemburgo y Lund a cuatro niveles: A, B, C y D, con posibildades de alcanzar la licenciatura y el doctorado. En Estocolmo existe además de los niveles anteriores el nivel E. En las Universidades de Gotemburgo y Linköping, existe dentro de las Facultades de Ciencias Económicas, una carrera superior llamada "Economía Internacional", que incluye el estudio del español como especialidad. Los colegios universitarios, ofrecen la posibilidad de cursar algunos niveles del español que establece su sistema, normalmente tres: A, B y C.

En Noruega los estudios universitarios del Español, datan de la segunda mitad de los años cincuenta para la Universiad de Oslo y los de la Universidad de Bergen, de la década de los setenta. La primera cátedra de español se creó en los años setenta en la Universidad de Oslo. En la actualidad se estudia el español en

ambas universidades mencionadas. En la de Oslo en el Departamento de lenguas clásicas y románicas y en la de Bergen en el Departamento de lenguas románicas. Estos estudios se realizan en dos formas diferentes: la Universidad de Oslo ofrece un estudio global del aspecto lingüístico, literario y cultural del español en el mundo y la de Bergen centra su estudio de la lengua española basándose en la realidad continental latinoamericana. En la Universidad de Oslo, existen tres niveles en los estudios del español:

- Introductorio: duración un semestre, 10 créditos
- Medio: duración dos semestres, 20 créditos.
- Superior: duración cuatro semestres, 40 créditos.

El nivel medio, combinado con otras dos disciplinas otorga el grado de "candidatus magisterii" y supone 4 años de estudios. El nivel superior combinado con otras dos disciplinas otorga el grado de "candidatus philologiae" y comprende 6 años de estudios. Por último existe el doctorado (Doctor Philosophiae y Doctor Artium), ambos con el mismo nivel académico.(Según un infome"La enseñanza del español en Noruega", de José María Izquierdo de la Universidad de Oslo, Noruega 1999).

En Finlandia aparece a finales de los 70 la cátedra de español en Helsinki y más recientemente la de Turku. En la Universidad de Helsinki, se concede a los estudios del español un carácter filológico, que contrasta con los de la Universidad de Turku que "centra una buena parte de su programa principalmente el de los niveles más avanzados, en diferentes parcelas de la lengua actual estudiadas por la lingüística aplicada –en especial, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y la traducción–, más acordes con la realidad de un Departamento que tiene como objetivo primordial formar futuros profesores de español, así como traductores e intérpretes". (Según un artículo titulado "Perfil de la lengua española en los países nórdicos...", de Alberto Carcedo González, del Departamento de Español, Universidad de Turku, Finlandia 1999).

En cuanto a Dinamarca se imparte la enseñanza del español en las universidades de Copenhague, Odense, Århus y Ålborg y también en las Escuelas Superiores de Comercio de Copenhague y Århus, con un total de 1.500 alumnos aproximadamente. En las universidades hay que hacer una tesina obligatoria para lograr la licenciatura. También se puede hacer el doctorado en todas ellas. En la Universidad de Copenhage la sección de Español, depende del Departamento de Románicas, pero la dependencia es puramente administrativa, ya que tienen su propia carrera con planes de estudio propios. Se dedican al estudio de la lengua, la literatura y la sociedad, con un equilibrio bien repartido entre las tres áreas.

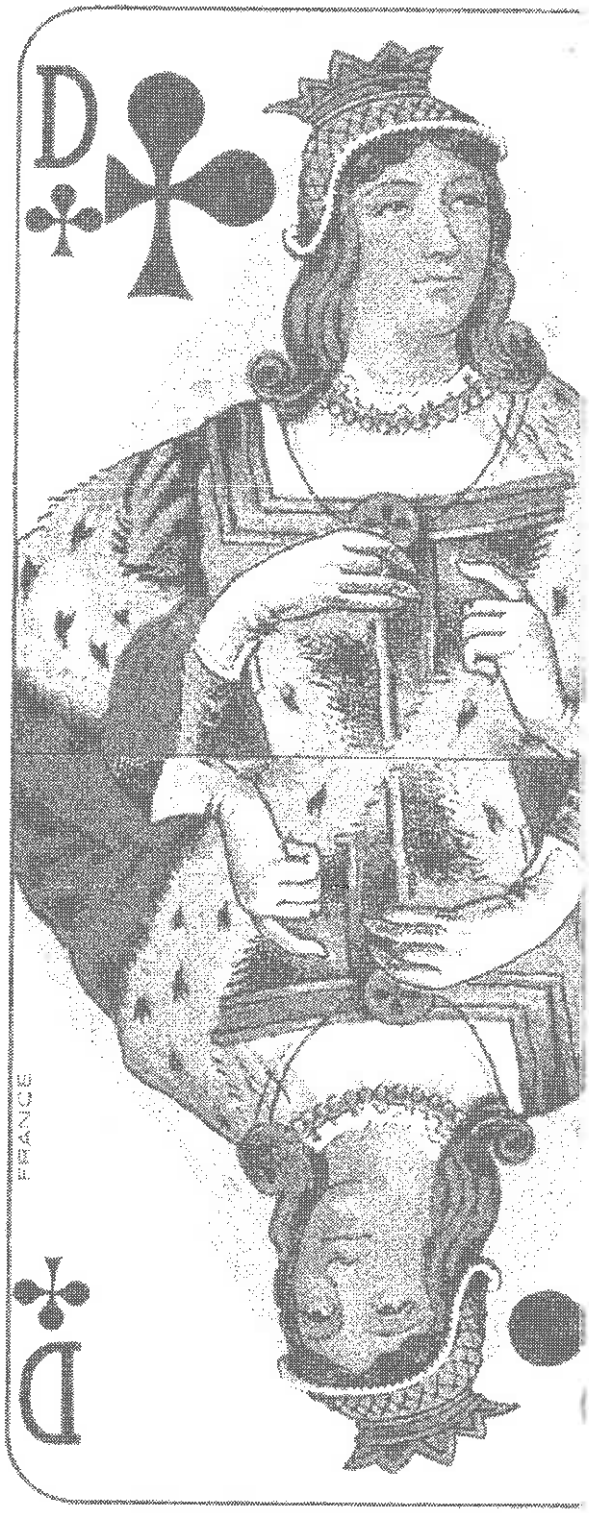
Para completar lo antedicho en cuanto a la enseñanza del español en las universidades nórdicas existen las que aunque no ofrecen estudios de licenciatura española , hacen posible cursar alguno de los

niveles de español, normalmente tres, de los que estipula el sistema. Esto ocurre por ejemplo con alumnos de Ciencias Políticas que estudian uno o dos ciclos de español de cara a una posible carrera diplomática. Si bien todavía los intercambios comerciales con los países hispanohablantes no han sido tan desarrollados, los nórdicos ya ven el potencial económico que encierran esos mercados, como se refleja en la gran cantidad de Facultades de Economía o Escuelas de Comercio, que incluyen en sus programas la posibilidad de seguir estudios de español. Ya existe también un número considerable de investigaciones meritorias en todas las universidades nórdicas que van abriendo camino al hispanismo hacia una consolidación definitiva.

Estudios de español en otras organizaciones

Existen también en todos estos países escuelas de estudios para adultos (la mayoría con internados), que ofrecen la posibilidad de aprender una nueva profesión y completar otros estudios; entre ellos los de lengua extranjera. Además hay cursos diurnos y vespertinos, en las llamadas Universidades Populares, donde el español es en la mayoría de esos centros, la lengua más estudiada después del inglés. También se imparte la enseñanza del español como lengua materna en la Escuela Básica y en el Bachillerato a los alumnos de la colonia hispana e hispanoamericana residente en cada uno de los respectivos países.

La radio y la televisión ofrecen en sus programaciones cursos de español, que



resultan muy satisfactorios y alcanzan a muchos interesados en aprender una lengua extranjera por estos medios. Además estos programas audiovisuales se pueden tomar prestados de centros regionales de recursos para la enseñanza, distribuídos en los diferentes países.

Aún se necesitan otros recursos para una mayor expansión del español

Si bien hay que reconocer que la expansión y el interés por el español han aumentado mucho en las últimas décadas del siglo XX, no debemos dejar de admitir que es necesaria una mayor presencia hispana a través de una política cultural de parte de las autoridades españolas y latinoamericanas, ya sea enviando a personalidades del arte y de las letras a dar conferencias por las universidades donde se enseña el español, como así también la adjudicación de becas que permitan realizar estudios en España y Latinoamérica.

No obstante ya existe desde 1996 en Suecia un Centro de Recursos de la Embajada de España e incorporado al Departamento de Formación de Profesores de la Universidad de Uppsala desde 1998. Se puede recurrir a él para el préstamo de películas, de libros en español, de colecciones de diapositivas, etc. La función básica de este centro es encargarse de todo lo relacionado con el estudio, la enseñanza y la promoción de la lengua y cultura españolas, así como también su participación en las actividades que sean necesarias para cumplir estos objetivos. Todos los profesores de español del país son bienvenidos para visitar este centro

de recursos, pudiendo también solicitar el envío de sus materiales en calidad de préstamo a los diferentes lugares de enseñanza. Su encargada y asesora técnica de la Consejería de Educación y Ciencia, profesora Dña. Margarita Schuler realiza también visitas a los colegios e interviene en días de estudio y de reciclaje para profesores de español.

Según el catálogo "Acción Educativa Española en el Exterior", curso 1998/1999, del Ministerio de Educación y Ciencia español, solamente en Suecia existe una representación española de estas características. Por lo tanto no me llama la atención que en casi todos los comunicados que he leído para elaborar este informe, se solicite constantemente la apertura de un centro cultural de la categoría de un Instituto Cervantes, en algún lugar geográficamente estratégico del mundo nórdico para que su proyección alcance la mayor extensión posible. Sin lugar a dudas tendría un gran éxito.

Las asociaciones de profesores de Español

Existen asociaciones de profesores de español en todos los países nórdicos y en el caso de Suecia hay cuatro: la del Norte, la de Estocolmo, la del Sur y la del Oeste. Todas ellas están adheridas a la Asociación Nacional de Profesores de Lenguas Modernas. La más joven de ellas es la ANPE, Asociación Noruega de Profesores de Español de reciente creación (diciembre de 1999), en cuya primera reunión participaron el Consejero de la Embajada de España en Noruega y una representante del Instituto Cervantes.

Todas estas asociaciones trabajan de diversas formas en la promoción, difusión y apoyo de la lengua española y de las culturas hispánicas. Muchos profesores de español de los países nórdicos son también miembros de dos asociaciones europeas, ASELE y AEPE.

Fuentes consultadas

CARCEDO GONZÁLEZ, ALBERTO: "En torno al español como lengua extranjera"Departamento de español (Universidad de Turku), 1999, 15-32. ISBN: 951-29-1573-1

SÖHRMAN, INGMAR: "La enseñanza del español en Suecia", Boletín de ASELE 13, 1995, 13-16

IZQUIERDO, JOSÉ Mª.: "La enseñanza del español en Noruega", Boletín de ASELE 20, 1999, 27-34

BENSON, KEN: entrevista "Göteborgs Universitet", Cuadernos Cervantes 3, 1995, 18-23

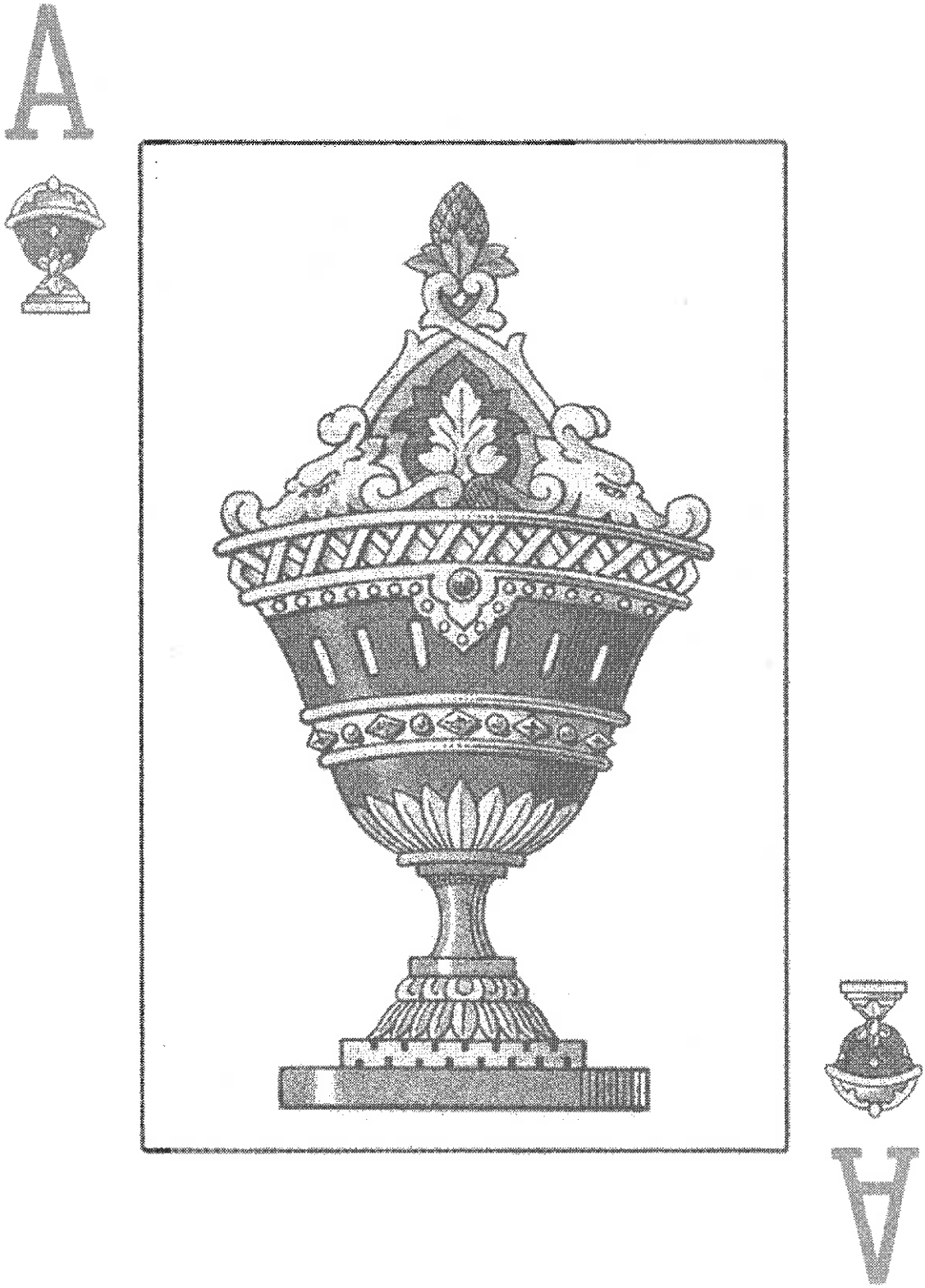
Folleto informativo del "Instituto Iberoamericano", Universidad de Gotemburgo

SÖRENSEN, CHRISTER: "Språkvalet i Grundskolan-en pilotundersökning" Uppsala 20-01-2000

Datos estadísticos de la "Oficina central de estadística"(Statistiska Centralbyrån-Suecia)

UNIÓN EUROPEA: "Libro Blanco sobre la educación y la formación"-Luxemburgo, 1996, (ISBN 92-827-5694-7)

Entrevistas a diferentes personas relacionadas con la enseñanza del español en los países nórdicos.



Filosofar sobre la ética en la clase de español como segunda lengua[1]

SANTIAGO MARTÍN
Escuela de Idiomas CTJ, Ljubljana, Eslovenia

¿La ética es algo natural o algo inventado por el hombre?
No sé si la pregunta es importante, pero, al menos, parece interesante...
Matja, alumno del nivel V de CTJ.

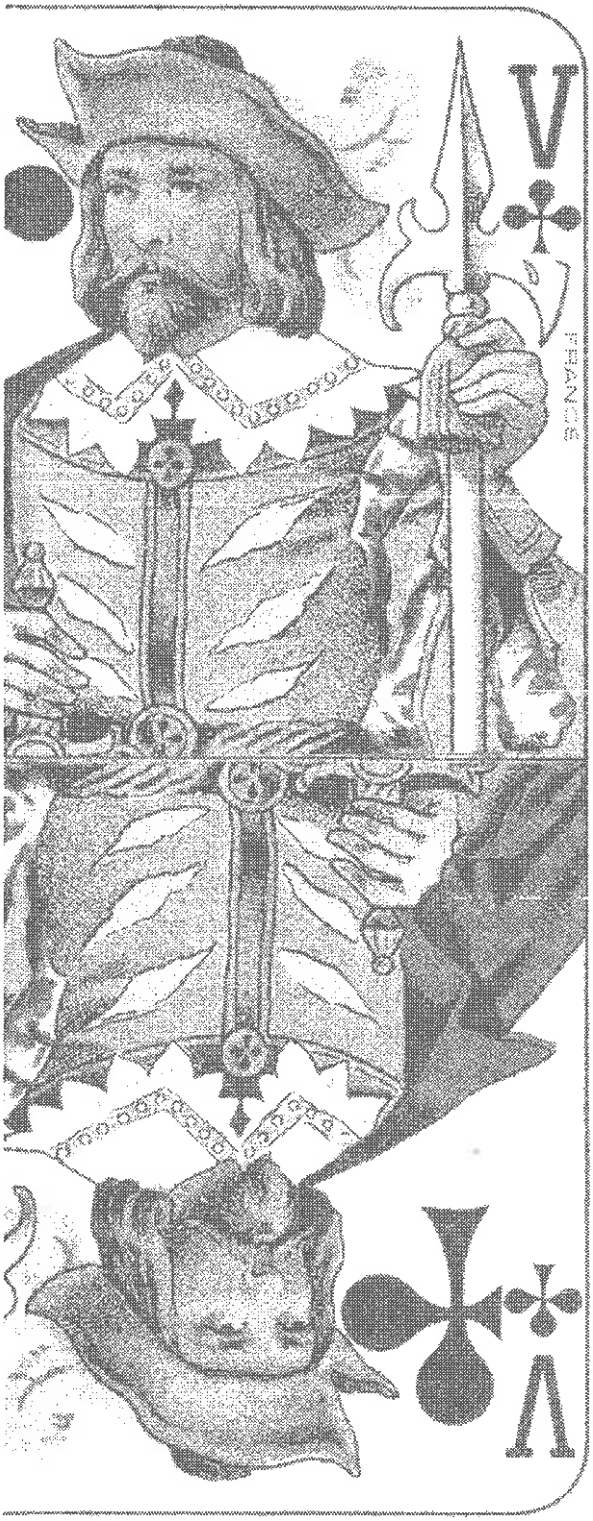
En las clases de español como segunda lengua, leer siempre es una actividad estimulante y productiva. Por muchos motivos: aprendizaje de vocabulario y gramática, aspectos culturales e históricos, actividades comunicativas. El presente trabajo ofrece una sinopsis de mis experiencias con la lectura de *Ética para Amador*, de Fernando Savater, en los niveles superiores de las clases de Español de *CTJ*, escuela de idiomas en Ljubljana (Eslovenia)[2]. *Ética para Amador*, además de ser una sugerente y amena obra donde se intenta buscar la mejor forma de "vivir la vida", ofrece también suficiente material como para realizar, durante y después de la lectura de cada capítulo, múltiples actividades comunicativas. Sin embargo, el principal objetivo de las clases fue estimular el acto comunicativo de la lengua. Los alumnos tenían que lanzarse a hablar y discutir sobre lo recién leído.

Preparaciones previas a las clases:

Antes de comenzar el curso, el profesor le propuso a la clase la lectura de *Etica para Amador* para comprobar si todos estaban de acuerdo y dispuestos a asumir el trabajo. Algunas objetivos del proyecto: *leer* (comentario de texto, gramática, léxico, especialmente, coloquial), *pensar* (ordenar el pensamiento, conectores de estructura de texto), y *hablar* sobre el texto y las preguntas y dudas que plantea la lectura.

1. El presente trabajo no podría haberse realizado sin la ayuda de ciertas personas. Mis agradecimientos a Pablo Fajdiga, por sugerirme la idea, entre café y café, de trabajar *Ética para Amador* en clase; A Urša Geršak, por encargarse de la 'pesada' tarea de hacer todo lo que un servidor dejaba de hacer; a Marjeta Drobnič, por su paciencia y apoyo, y, al grupo V, de la escuela CTJ, con el que hemos trabajado en clave de humor y amistad.

2. Nombre oficial de la escuela: *Izobrazevalni Center za Tuje Jezike* (Vilharjeva, 21, Ljublajana). La estructura de los cursos de español es como sigue: cada grupo tiene dos veces a la semana clase (de hora y media) de dos profesores. El grupo (nivel V) con el que hemos trabajado *Etica para Amador* consta de la siguientes personas: Dušan, Nataša, Velijko, Matjaž, Tina, Renata, Jani, Matej G., Matej M. y Neža.



La obra de Fernando Savater consta de nueve breves capítulos, donde un padre –ayudándose de numerosas parábolas y estimulantes ejemplos– intenta inculcarle a su hijo "cómo vivir del mejor modo posible" (Savater: 1995: 184). Leer toda la obra de pe a pa nos parecía no sólo poco productivo, sino también muy exhaustivo porque entonces no habría suficiente tiempo para lo que más nos interesaba: hablar, discutir, intercambiar opiniones, defender posturas, en síntesis, matarse por una idea. La propuesta era leer cada clase un capítulo, y reservar la última media hora para la discusión, aunque también era posible – y a veces, aconsejable – discutir y exponer ideas durante la lectura. Las preparaciones previas de cada clase, por parte del profesor, era seleccionar lo más importante del capítulo en cuestión y presentárselo a la clase mediante fotocopia. Sintetizar en cinco o seis folios el capítulo. Un trabajo que requiere unas buenas tijeras y una infatigable fotocopiadora.

Formas de trabajo

Tarea fija del profesor era hacer previamente una lista de preguntas sobre el capítulo y planteársela a la clase con el fin de estimular la discusión. El profesor, entonces, cumple la función de moderador. Una pequeña muestra de algunas preguntas: ¿Qué es la ética?, ¿Lo bueno es siempre bueno para todos? (capítulo I), ¿Estás de acuerdo con que "lavarse" es más obligatorio que "estudiar español"? ¿Qué harías si fueras el capitán del barco de Aristóteles? (capítulo II), ¿Cuándo no es bueno decir la verdad?, ¿Qué fun-

ción tiene el ser humano? (capítulo III); ¿Habéis actuado alguna vez como Esaú, es decir, sólo habéis pensado en comeros el suculento plato de lentejas?; en cuanto a la historia de Ciudadano Kane, ¿'egoísmo' es una palabra negativa? (capítulo VI); ¿Qué función tienen los héroes y quiénes son los héroes de nuestro tiempo? (capítulo VII)...? Estas preguntas no sólo sirven para estimular el diálogo, sino también para sintetizar lo más importante, el mensaje, del capítulo en cuestión. Lo realmente estimulante era no quedarse únicamente en el ámbito del texto, sino pasar también, dentro de ciertos límites, es obvio, al terreno personal. Aquí, el alumnado aportaba sus propias experiencias y preguntas.

A veces también entrábamos en el texto mediante ejercicios: relacionar palabras con definiciones, tal vez difíciles, que luego encontrarían contextualizadas en el texto. Así se proporcionaba el vocabulario esencial. Otra entrada: Búsqueda de conectores de texto (recursos para relacionar dos momentos del pasado): Tan pronto como, Después de, Mientras...; introducción de episodios: Entonces, De pronto, De repente...; marcadores de causa: A causa de + nombre, marcadores de oposición: Sin embargo, Aun así, En cambio... Así les sería la lectura más fácil. Otras veces, comenzábamos el capítulo con una cita filosófica para prepararnos a la posterior lectura. Así, pues, se capta en dos o tres frases el contenido del capítulo y se intenta recoger ideas y opiniones, para luego compararlas, si aún son válidas, tras la lectura. Ejemplos: la cita de Octavio Paz, introduciendo el primer capítulo, citada en Savater: 1995: 33; la frase "Bueno, en el buen sentido de la palabra", del poeta Antonio Machado (capítulo III). Otra tarea era intentar predecir el argumento del capítulo en cuestión a través del título. Debido a la enigmática naturaleza de algunos títulos _'Date la buena vida' (cap. IV); '¡Despierta, baby!' (cap. V); 'Tanto gusto' (cap. VIII)_, había ingeniosos y divertidos comentarios.

Importante de cada clase eran también las tareas: el objetivo era que siguieran reflexionando y pusieran sus pensamientos sobre papel (¡conectores de texto!) para luego, en la clase siguiente, comentarlos. Ejemplos de algunas tareas:

- Reflexión sobre la definición de "ética": "Parte de la filosofía que estudia la moral y las obligaciones del hombre; conjunto de reglas morales que regulan la conducta y las relaciones humanas". (sobre la lectura del capítulo I)
- ¿Qué opinas de la siguiente frase: "Los padres y los profesores siempre tienen que dar la lata?"
- Describe una situación en la que tuviste que elegir entre dos cosas desagradables que no habías elegido. Argumentar por qué y cómo te decidiste. (capítulo II)
- Comenta la siguiente frase de François Rabelais: "Pues todos nos inclinamos siempre a buscar lo prohibido y a codiciar lo que se nos niega." (citada en: Savater 1995: 65)
- ¿Qué opinas de la siguiente frase: "Eres más feliz al dar que al recibir"? Utiliza ejemplos concretos de tu vida.

Actividad especial, la traducción

La obra *Ética para Amador*, de Savater, está traducida al esloveno (véase la bibliografía), y esto nos supuso nuevas aproximaciones. Leyendo el capítulo original, frecuentemente, saltábamos adrede a la traducción eslovena. Estos saltos tenían dos motivos. Primero, comprobar si realmente todos habían entendido el texto (o el fragmento, si contenía un alto grado de dificultad) en español con el fin, por ejemplo, de poder inaugurar con más libertad la conversación. Y, segundo, hacer pequeños estudios, digamos, de traducción, planteando preguntas como: ¿Te gusta cómo ha sido traducida esta palabra o esta frase? ¿Te parece una traducción fiel? ¿Cambiarías/ Añadirías/ Quitarías algo, y por qué? De esta forma se ha intentado un efecto de concienciar al alumno no sólo por el lenguaje, sino también por la labor de la traducción. También hemos jugado a traductores: a veces hemos tratado de traducir pequeños textos (en su mayoría, sacados del '*cartoon* periodístico', sobre temas conocidos a todos) eslovenos al español. Los alumnos tenían que escribir sus versiones en la pizarra, para luego comentarlas (y compararlas), una por una, e intentar hacer, en conjunto, una versión definitiva[3].

Últimas observaciones

El trabajo de la lectura de *Ética para Amador* ha sido muy gratificante. Lo que empezó como una aventura (tanto para el profesor, como para el alumnado), ha terminado como una amena tertulia filosófica, dejando atrás la timidez y el miedo a no ser entendidos o cometer faltas, rompiendo la distancia entre profesor y alumno. Puede decirse que, tanto el profesor como el alumno, han pasado un buen rato leyendo, hablando y discutiendo sobre algunos problemas éticos que a todos de algún modo le conciernen en un determinado momento de la vida. El alumno ha podido expresar sus ideas en la lengua extranjera, ayudándose de las múltiples preguntas y actividades (adquisición de vocabulario...) que han surgido y han sido propuestas a lo largo de la lectura de la obra. En algunos momentos, la discusión tuvo que ser suspendida por falta de tiempo y recuperarla la clase siguiente. Hablar ha resultado muy grato para todos, ha significado una aproximación al diálogo espontáneo y amical. Las tareas también han aportado al inventario activo de lo leído. Así, el alumno ha tenido que poner en práctica el material aprendido (palabras nuevas, estructuras gramaticales (especial-

3. Hemos decir que una vez tuvimos suerte: salió una caricatura de Aljana, en *Novice* (12 de junio de 2000), diario sensacionalista esloveno, donde unos padres, detrás de la puerta, esperan a su hijo para romperle un libro de ética en la cabeza, mientras el padre le dice a la madre: "To je zadnja šansa da mu v glavo vbijem etična nacela", lo cual llegamos a traducir en clase por: "Esta es la última oportunidad de meterle los principios de la ética en la cabeza". También hicimos la traducción inversa: Enlazando con la actualidad, en marzo salió en *El País* un extracto, de Fernando Savater, del apéndice de la nueva edición de *Ética para Amador*. Aquí se intentó traducir al esloveno las cinco frases que pudieran resumir el artículo.

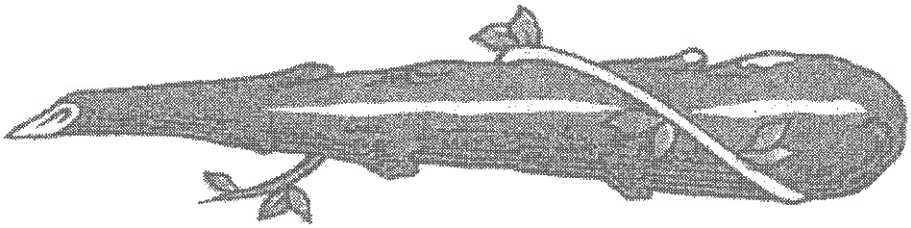
mente, conectores de texto). Un aspecto interesante ha sido la teoría y práctica de la traducción, la comparación del texto original con el de la traducción eslovena y el diálogo sobre ella. La conciencia del lenguaje: los múltiples problemas que plantea la traducción, el peso cultural de cada palabra. Comparando ambos textos, el alumno, por ejemplo, ha encontrado así la traducción de expresiones como "a trancas y barrancas", "borreguismo", "Fulanito, Menganito...", "ser algo una paliza, un rollo". Si bien son nimiedades a primera vista, para el alumno, no obstante, es muy satisfactorio incluir estas palabras a su propio vocabulario personal, porque, entre otras cosas, no siempre nos satisface el diccionario. Con el proyecto de *Amador* hemos logrado, además, otro objetivo importante: el estímulo de la lectura. Impulsados por la curiosidad, muchos alumnos han ido a comprar o a sacar de la biblioteca el ejemplar esloveno de *Ética para Amador*. La clase se ha interesado por el fenómeno de la literatura escrita en español –tanto de España como de América Latina– y han surgido preguntas como: ¿Qué leen los españoles?; ¿Cuánto leen?; ¿Por qué es el Quijote una obra tan importante?; ¿Qué es el Realismo Mágico? Simultáneamente, claro está, el alumno también ha ido preguntando cuánto de todo esto ha sido traducido al esloveno[4]. El propósito, siempre presente, de que lean (en esloveno) sobre la lengua extranjera que están aprendiendo, ha dado así un paso adelante. Filosofar y leer contribuye a 'vivir de una forma mejor'.

Bibliografía utilizada durante el curso

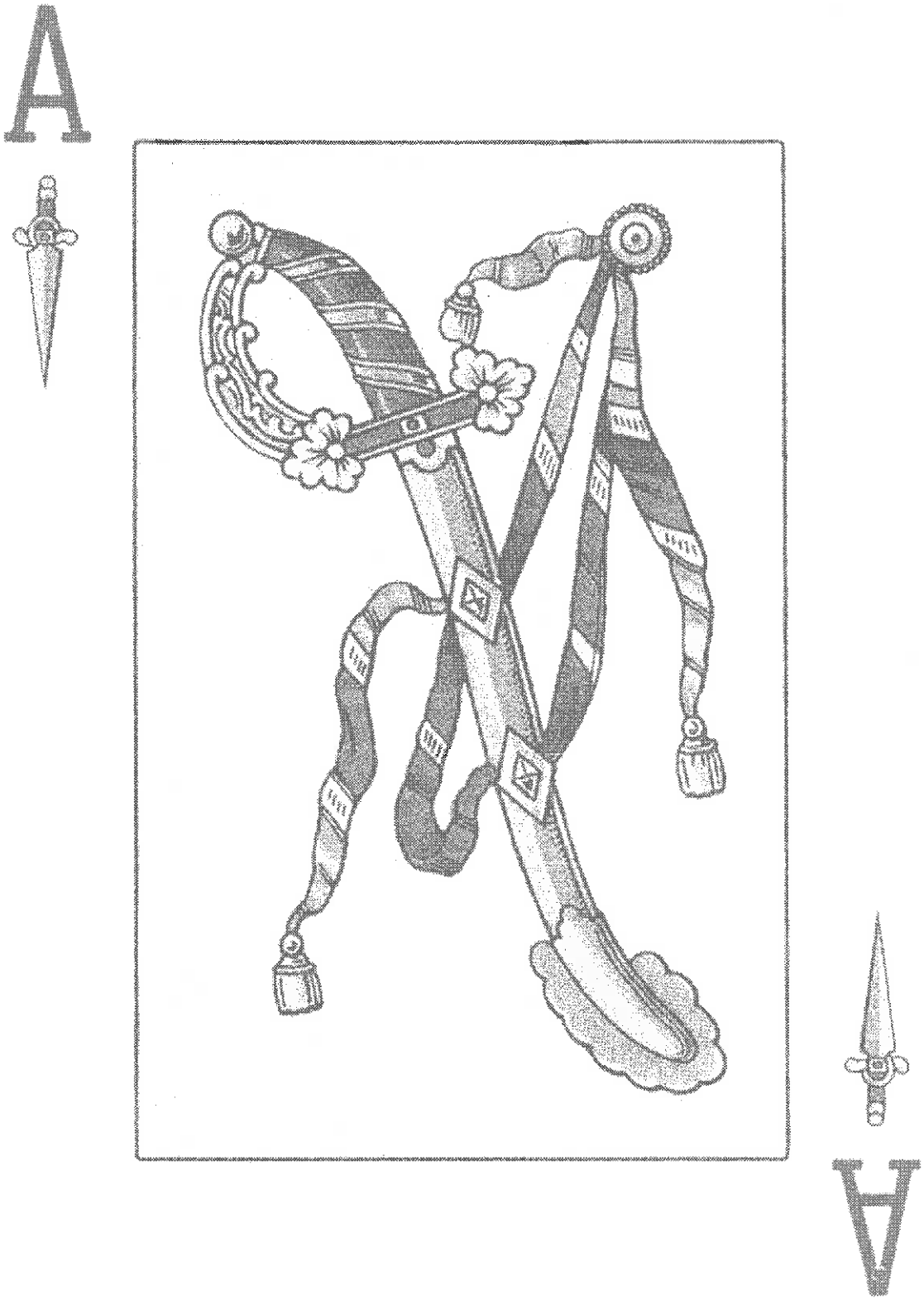
Savater, Fernando, *Ética para Amador*, Editorial Ariel: Madrid, 1991 (25ª edición)

___, *Etika za Amadorja*, Cankarjeva zalo_ba: Ljubljana, 1999 (traducción de Marjeta Drobniá)

___, '10 años de *Ética para Amador*', en: *El País*, domingo, 5 de marzo de 2000, p. 47.



4. Algunas obras (latinoamericanas y españolas), de interés, traducidas al esloveno este año: *Predor* (El túnel), Ernesto Sabato, Rosa Montero, *Kanibalova hči* (La hija del caníbal), José Angel Mañas, *Zgodbe iz Kronena* (Historia del Kronen). Traducidas, respectivamente, por Jasmina Markič, Barbara Vuga y Darka Kristina Dobovšek.


A
A

ENTREVISTA

... a Karen Breiner-Sanders

Directora de la Escuela Española de la Universidad de Middlebury (USA, Vermont)

MARILUZ GUTIÉRREZ ARAUS
U.N.E.D., Madrid

Este año se cumplen 200 años de la creación de la Universidad de Middlebury, una de las más antiguas de Estados Unidos. Sus renombradas Escuelas de Lenguas desarrollan sus cursos de modo intensivo, en los meses de verano, con profesores invitados procedentes de diversas universidades americanas y de otros países. En la actualidad se destaca entre ellas la Escuela Española, cuya andadura comenzó en 1917 y de la cual han formado parte insignes escritores y profesores de nuestra cultura, de ambos lados del Atlántico. La dirección de la misma la ostenta, desde hace dos años, una profesora de la Universidad de Georgetwon, Karen Breiner-Sanders, a la que vamos a pedir nos dé cuenta de los aspectos más importantes de la enseñanza del español en dicho centro educativo, donde le realizamos esta entrevista.

P. ¿Qué importancia tiene la Escuela Española en el conjunto de las ocho Escuelas de Lenguas de Middlebury? ¿qué relevancia tiene en el momento actual?

R. Como todas las Escuelas de Lenguas de Middlebury, la Escuela Española también goza de una larga tradición aquí. Enseñamos con la misma metodología y dentro de una trayectoria común. Nos centramos en la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, dentro de un programa de inmersión uno de cuyos puntales fundamentales es "la palabra de honor". Lo que posiblemente distingue la Escuela Española es que refleja también una nueva dinámica, una nueva demografía aquí, en los EEUU, país que ocupa el tercer lugar en el mundo de hispanohablantes nativos. Esta Escuela, como sucede en la realidad de la sociedad americana, también refleja los intereses de los estudiantes, que son muy variados. El español es estudiado aquí no como idioma extranjero, sino como segunda lengua. En EEUU es la nueva percepción y los

estudiantes traen consigo esa percepción: que el español no es sólo algo estudiado en una ambiente estrictamente académico, sino que es una cosa vital y que hay que estudiarla también como cosa vital para luego incorporarla dentro de una dinámica vital, una vitalidad del uso del idioma. Así que se dan todas estas dimensiones: la académica y la intelectual, que son los pilares tradicionales del programa, pero también esa nueva realidad, la necesidad del español en cualquier profesión, en cualquier carrera que se busque. El estudio del español en todas sus facetas sirve ahora para un sinfín de objetivos y necesidades dentro de este mismo país. Así que la Escuela Española, al reflejar esas realidades, se distingue también de otras que puedan considerarse algo más tradicionales.

P. Muy bien, entonces dinos en qué consiste la "palabra de honor" y cuál es su porqué.

R. Cuando una persona decide que va a estudiar una lengua extranjera, reconoce la necesidad de usar la lengua, porque estudiar la lengua sólo como labor intelectual es adquirir un conocimiento del idioma, pero ningún uso del idioma; así que uno tiene que adquirir el idioma para poder luego usarlo en la comunicación. La "palabra de honor" es un elemento fundamental del programa que les facilita a los estudiantes el uso de la lengua. Consiste en un compromiso escrito: el estudiante, al llegar a Middlebury, firma un escrito en el que dice que no va a hablar, durante su estancia en el curso, otro idioma que no sea el español. Con esa promesa, con esa garantía se posibilita en el campus, en la Escuela Española que haya una comunidad hispana, la más hispana del mundo, pues hay profesores de todas las procedencias. Después de una pequeña transición, se da por hecho que uno funciona con el español. Todos tenemos miedo de lo que no dominamos, de lo que no podemos hacer, preferimos mantenernos seguros, sin arriesgarnos. Es un desafío cognitivo muy fuerte el estudio de otro idioma, en el intento de alcanzar otro nivel, de ahí que para facilitarles esa adquisición, ese arriesgarse, insistimos en que se sometan a esa palabra de honor. Esto quiere decir que un estudiante, al llegar aquí, estudia y emplea el idioma en un contexto vital, lo puede usar, tiene la garantía de un éxito aquí, de poder adquirir el idioma.

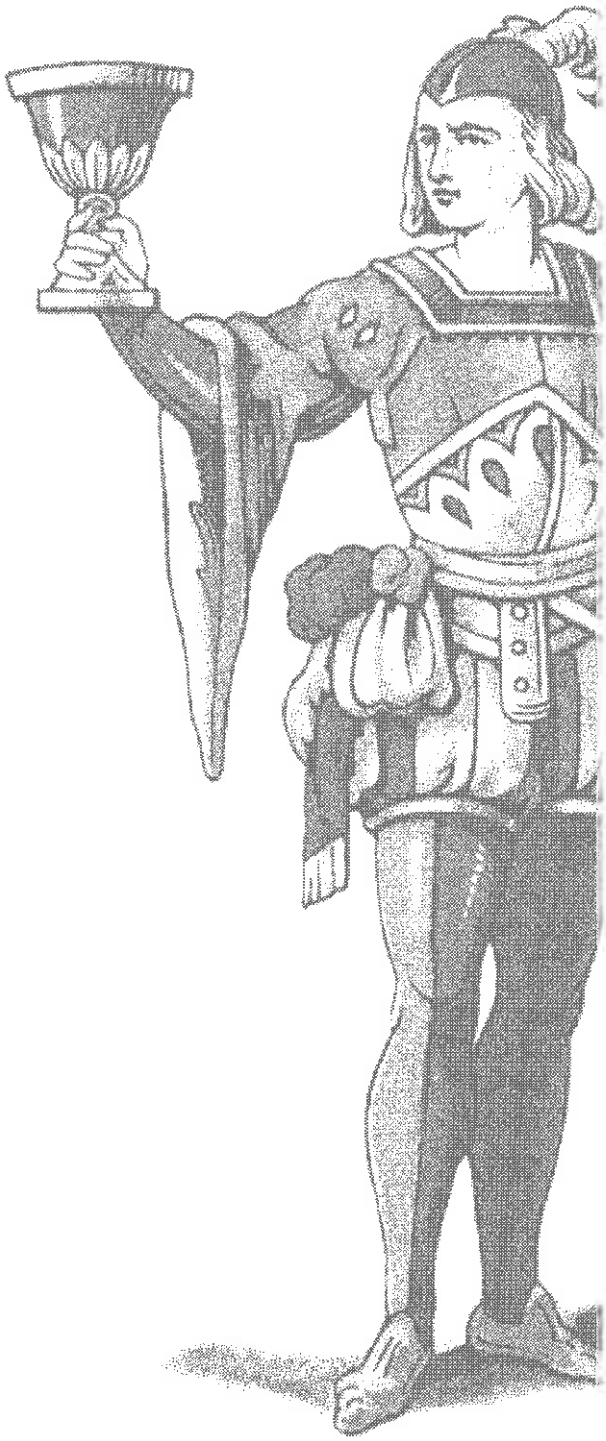
P. Esto es lógico y maravilloso para los estudiantes graduados, que preparan su Máster de Enseñanza de Español, los cuales gozan de un nivel de lengua avanzado o superior, pero ¿qué sucede con los estudiantes principiantes y la palabra de honor? ¿Cómo se plantea para ellos esta promesa y el uso continuo e ineludible del español?

R. Bueno, aquí llegan alrededor del 40% sin haber estudiado antes, sin escribir nada en español y su desarrollo lingüístico es sorprendente porque llegan a poder expresarse y sobrevivir a este idioma, sin recurrir a su lengua materna, lo cual les motiva y les hace estar más animados en la tarea. La primera semana les decimos a los principiantes que escuchen español siempre y que intenten, en lo posible, expresar en español sus necesidades, sus deseos, sus inclinaciones, presentarse, es decir, las funciones comunicativas básicas, pero si no pueden hacerlo, y sólo durante esa primera semana, se les permite hablar en inglés. Después firman la palabra de honor y

tras esos días de continuo esfuerzo son capaces de expresar lo básico para sobrevivir dentro de esta cultura y siguen progresando.

P. Qué tipos de estudios se cursan aquí en la Escuela Española de Middlebury.

R. Hay dos programas. El programa de siete semanas, que es básicamente un programa de lengua, lengua en todos sus expresiones y facetas, o sea, de las cuatro destrezas en cada uno de los tres niveles, los cuales no corresponden, en realidad, a los niveles tradicionales de enseñanza y aprendizaje en las universidades de este país, porque estos estudiantes, al hallarse dentro de un programa de inmersión, progresan con una velocidad notable, así que ya funcionan en un nivel más alto que el correspondiente en otros centros. Cuando vuelven a sus universidades, sus compañeros quedan impresionados ante la manera en que se desenvuelven, que es, efectivamente, sorprendente. Estudian cultura de todo tipo, con mayúscula y con minúscula, todo ese programa académico va apoyado por todo el conjunto de actividades cocurriculares: películas, conferencias, vídeos, música, teatro, etc... Básicamente eso es lo que estudian. Hay un estudiante tradicional que quiere adelantar en español y desea estudiar todo el año: estos se van durante un curso académico a un país de lengua española, normalmente al programa de Middlebury en Madrid. Pero debido a la importancia del español en EEUU cada vez es más numeroso su tipo de estudiantes atípicos, no tradicionales. Vienen aquí para mejorar su español abogados, médicos, sacerdotes, activistas, profesores de otras universidades en campos diversos, etc... Eso representa un estudiantado muy variado en el programa de siete semanas.



Por otro lado está el programa de Graduados, con una duración de seis semanas, al que acude un número elevado de estudiantes por lo que resulta el programa graduado de estudios hispánicos más numeroso de EEUU. La mayoría sigue sus cursos para la obtención del Master (Maestría) y suelen ser profesores durante el año, sea de secundaria o de universidades de dos años o cuatro años, etc. Reciben cursos de lingüística, de literatura, de cultura, de tecnología, etc., con miras a profesionalizarse y obtener el título. Hay otros, los menos, que suelen ser profesionales con éxito en otra carrera y reconocen que quieren cambiar de rumbo y buscar otra salida gracias a los estudios hispánicos.

En la Escuela Española se ofrece también el programa DML(Doctorado en Lenguas Modernas.) dirigido a un campo pequeño de estudiantes, los cuales son profesores y no están interesados en realizar un PHD con un enfoque específico en una disciplina y en la investigación, sino que desean profundizar en los diversos campos de aplicación a la enseñanza: literatura, lingüística, adquisición de la segunda lengua, lingüística aplicada, metodología del aprendizaje del español como segunda lengua o en estudios culturales, muy de moda en EEUU (cine, arte música, la cultura en sí como discurso).

P. Esta Escuela está integrada por un equipo grande de profesores que no son de esta universidad, sino que provienen de muchos lugares del mundo, de EEUU y de fuera. ¿Cómo es el profesorado del programa graduado y del programa subgraduado.

R. Lo milagroso de este lugar es que se "arma", si se puede decir así, toda la Escuela justo para el verano, sólo en el verano y todo el mundo después tanto estudiantes, como profesores, todos vuelven a sus vidas, a sus universidades o centros. Esta Escuela Española es la más grande de todas las Escuelas de Lenguas de Middlebury . En este curso cuenta con 315 estudiantes y 43 profesores. Tradicionalmente, por su propia historia, ha habido más influencia de España que de América Latina y las actividades remontan a la tradición española. De España vienen de universidades de Madrid, de la UNED y de Salamanca Un 30% viene del país en que vive durante el año. De los 43 profesores, este año son 17 españoles, de los cuales 9 residen en España y 8 en EEUU. En la actualidad, como novedad, hay más profesores latinoamericanos que reflejan la realidad en este país. Son 20 (de Chile, Argentina, Costa Rica, República Dominicana, Bolivia, México, Colombia, Perú, Costa Rica, El Salvador y Uruguay).

P. Han nacido en esos países, pero no vienen directamente de ellos ¿verdad?.

R. La mayoría de ellos viven en EEUU (14) y sólo 6 vienen de sus países de origen. Además, somos cinco profesores "gringos", como quien les habla. Este es el perfil variado del profesorado de esta Escuela que refleja la multiplicidad de países hispanohablantes en el mundo.

P. Sobre las actividades cocurriculares del programa, ¿cuáles son y qué representan en el aprendizaje y en la integración, porque no sólo las realizan para apren-

der, sino para sentirse bien, para divertirse y tener una actitud positiva ante todo el mundo que se expresa en español?.

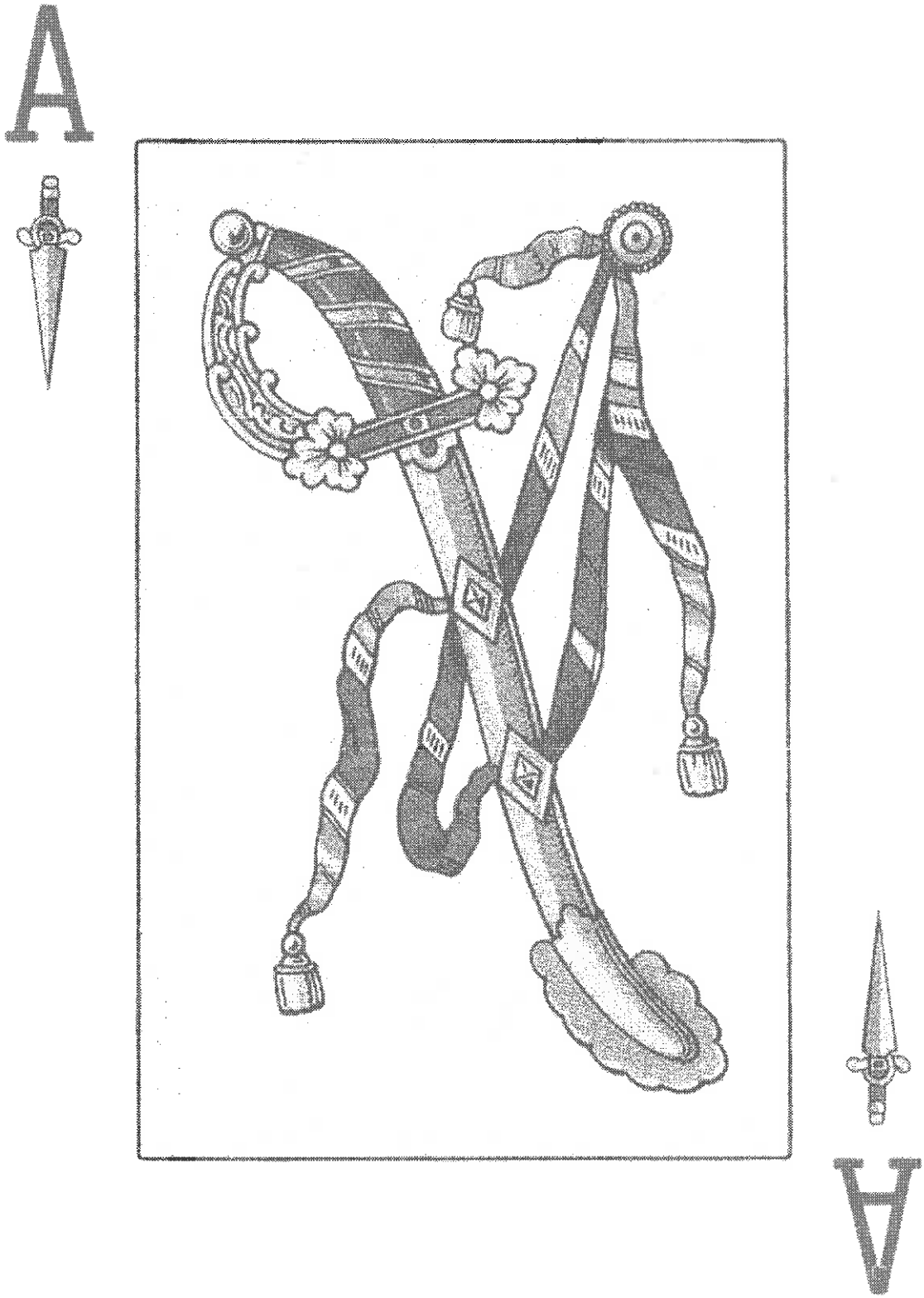
R. El enfoque académico puede verse fuera del aula también. Hay otras actividades cocurriculares como por ejemplo esta semana, se ha proyectado una película, cuyo director está aquí como invitado, que está basada en una novela cuyo autor está como invitado aquí Se llevan a cabo coloquios de ellos con los alumnos de una clase concreta. Hay otras actividades como el Coro o los deportes que no están tan íntimamente relacionados con los cursos, aunque facilitan el conocimiento total. En esta Escuela hay actividades tradicionales como la zarzuela: en ella pueden participar estudiantes y profesores, lo que es un elemento emblemático aquí, el hecho de que todos trabajamos juntos y festejamos y lo pasamos bien juntos. Es todo un espectáculo y ayuda a poner en marcha todos los talentos, de música, de baile, de vocabulario, hasta de fonética, de pintura, maquillaje, vestuario, etc ... que influye en su aprendizaje y lo importante es no sólo lo cultural, sino el uso del idioma, concebido no sólo en sí mismo, sino para hacer otra cosa.

P. Esta es una experiencia maravillosa, totalizadora y la directora que ha sido antes profesora, como yo, y se halla ahora timoneando este barco, sabe que es una vivencia muy especial.

R. Nosotros, la vivimos cada año y la valoramos mucho y perdemos parte de la noción de su singularidad. Pero los que vienen de fuera, de verdad se quedan muy impresionados del ambiente humano de la Escuela Española de Middlebury: los conferenciantes, los creadores, los artistas invitados unos días para actividades concretas hablan de la excepcionalidad del programa en las actividades.

P. ¿Hacia dónde va esta Escuela? ¿Cuáles son los proyectos de cara al futuro?

R. Se sabe que es un reto tradicional en estos estudios integrar cada vez mejor las clases y evaluar mejor para situar a cada alumno en su nivel adecuado. También se quiere dar más énfasis a la lengua en sí como base de investigación para profundizar en los estudios sobre adquisición, evaluación y destrezas.



Fuentes sostiene que el poder del español en EE UU debe ser también económico

"Les voy a dar un dato que me llena de alegría: la salsa mexicana se vende más en EE UU que esa abominación que se llama *ketchup*", dijo con una mueca de satisfacción el escritor mexicano Carlos Fuentes, como ejemplo del poder financiero que está adquiriendo el español en Norteamérica.

Unos 200 asistentes escuchaban ayer en Casa de América, durante el foro *El español en EE UU*, organizado por la Fundación Santillana y la Universidad de Brown, en colaboración con el Instituto Cervantes, el catálogo de buenas noticias sobre la implantación del español en EE UU. Otra: marcas como Coca-Cola y Kellog's (ese alimento con el que desayunan la mayoría de los estadounidenses) marcan ya su etiquetado en inglés y español. O que los dos candidatos de la Casa Blanca ("que farfullan español", dijo Fuentes) no pierden de vista el voto hispano y sobre todo el negocio que mueven. "Es ya la minoría con más poder adquisitivo, por delante de la negra, y el que quiera hacer negocios tendrá que hablar en español", destacó el catedrático de Literatura Latinoamericana Julio Ortega. Y si no que se lo pregunten a los emigrantes de Miami (eso sí, montados en el dólar), que todo lo negocian en español.

"Si nos acercamos con explicaciones intelectuales, filosóficas, políticas, históricas..., vamos a ser recibidos con el gesto torcido, porque lo que entienden en EE UU es la ley del mercado", apuntó el escritor y académico Juan Luis Cebrián. Algo que ha entendido muy bien Bill Gates, añadió Cebrián. "Él vino a España y firmó un acuerdo con la Real Academia de España".

Ejemplo de escritor transoceánico, Carlos Fuentes (de origen canario, nacido en México y criado en EE UU) contó un ejemplo del salto cuantitativo y cualitativo del español. Durante una conferencia en Nueva York en los años setenta pidió que le hicieran las preguntas en español. Y allí no se movió ni una hoja. "¿Por qué no me preguntan", exclamó. "Y una chica, muy valiente, me dijo: 'porque es una lengua de esclavos'. Y, fíjense, ahora esa lengua la hablan 31 millones de norteamericanos" [...]

M. José Díaz de Tuesta
El País, 4 – 5 – 00

El reto del castellano

El castellano goza de my buena salud en el mundo. En Estados Unidos se consolida como segunda lengua; sus perspecti-

vas en Brasil son halagüeñas, sobre todo si se convierte en lengua obligatoria en la segunda enseñanza, y en muchos países de Europa y de Asia su aprendizaje es demandado por un número creciente de estudiantes. Cerca de cuatrocientos millones de personas hablan hoy castellano en el mundo. Sin embargo, donde no acaba de encontrar su sitio es en Internet, donde su utilización está por detrás no sólo del inglés, sino del japonés, alemán y chino.

El *Anuario 2000* del Instituto Cervantes, presentado la semana pasada, confirma ese momento prometedor del castellano en el mundo. Parte del mérito de esta revitalización y expansión le corresponde a esta institución, cuya tarea principal es precisamente la defensa y promoción de un patrimonio que pertenece tanto a España como a los países latinoamericanos. Desde su creación en mayo de 1990 ha puesto en marcha un proyecto de difusión y preservación del idioma que, con altibajos y a veces con escaso apoyo presupuestario, ha contado con algún aliento de las instancias institucionales y políticas, hasta no hace mucho más bien escépticas, cuando no descreídas, respecto de los problemas de la lengua.

Las ventajas culturales, económicas y políticas que se derivan para España y los países latinoamericanos de que su idioma oficial se afiance como segunda lengua de comunicación del mundo son manifiestas. Si en EE UU el 61% de los estudiantes universitarios angloparlantes se decantan por el estudio del español es por su utilidad no sólo en el inter-

cambio de ideas, sino en las transacciones comerciales. Este interés del mundo anglosajón por el castellano constituye, además, la mejor caución para que los más de 31 millones de hispanos que viven en EE UU se animen a mantener viva su lengua de origen.

Ahora, el reto del castellano está en alcanzar una presencia digna en el mundo de Internet. Este objetivo depende, en gran medida, de la incorporación masiva de España y América Latina a la red, así como del desarrollo de sus productos y servicios lingüísticos informáticos. Es esta tarea le corresponde también un papel al Instituto Cervantes, para lo que es indispensable que cuente con los medios necesarios.

OPINIÓN
El País, 9 – 7 – 00

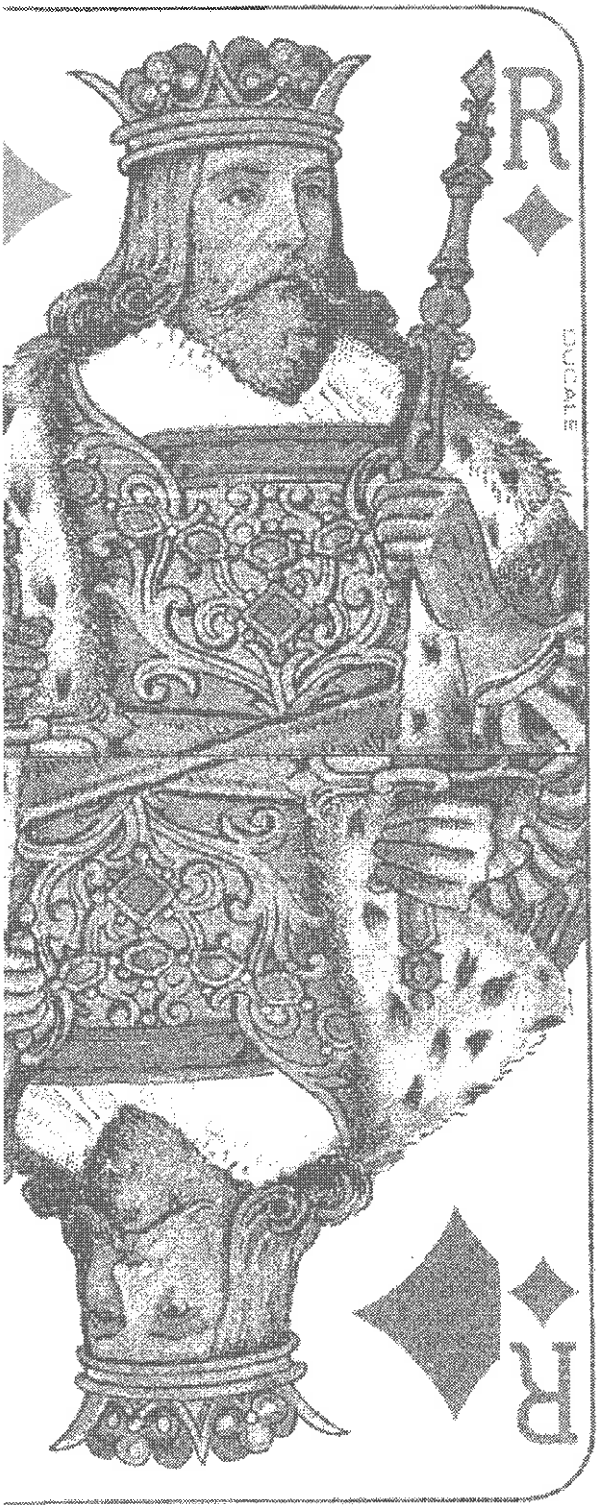
Molinuevo destaca el potencial del español como lengua de pensamiento

Molinuevo cree que lo característico del cada vez más seguro de sí mismo pensamiento en español es la conciencia de ser un pensamiento latino enraizado en un pensamiento en imágenes y en sintonía con las nuevas tecnologías. El español ha sido tradicionalmente concebido como una lengua literaria. Considerarlo como lengua de pensamiento era un excentricidad que ni al más ido de los filósofos se le pasaba por la cabeza. El director del Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación Ortega y Gasset, de formación germana, mantiene que no hay correspondencia entre el indudable éxito del español como lengua de comunicación y el español como lengua de pensamiento. "La razón es que todavía somos un pensamiento ajeno, no pensamos en nuestra lengua. Producimos textos mestizos, en los que constantemente ponemos entre paréntesis expresiones y conceptos de otras lenguas", dice. "No dejamos que nuestra lengua piense por nosotros" debido a que "todavía hay un profundo complejo de inferioridad en los pensadores españoles". Esa frustración procede de la asumida creencia de que España no ha tenido modernidad. "Hace falta enterrar ese tópico. Hay que entender que no ha habido modernidad, sino modernidades, y que lo que ha pasado por ser una época de razón fue sobre todo una época de imaginación".

Humanismo y teconología

Molinonuevo encuentra una pléyade (Félix de Azúa, Rafael Argullol, Tías, Javier Echeverría, Robert de Ventós, Savater...) de pensadores que buscan respuestas a los retos de un tiempo en el que la mayor parte de los conceptos proceden de una sociedad que ya no existe. "Han aparecido problemas que antes no existían y hemos pasado de la técnica a las nuevas tecnologías", subraya. Internet y las nuevas tecnologías han creado una realidad que permite avanzar al pensamiento español entroncado en una tradición original propia, que ve el aspecto humanista de la tecnología, como puso de manifiesto la meditación de la técnica de Ortega.

Molinonuevo percibe que en el pensamiento español hay un cruce de filosofía



y literatura que busca una modernidad alternativa de carácter latino basada en un humanismo tecnológico. El pensamiento en español, que se beneficia, según el catedrático salmantino, del agotamiento de otras filosofías más acreditadas y del nuevo universo que crean las nuevas tecnologías, debe ser un pensamiento en imágenes, definido como "un pensamiento sintético, que suma, como lo latino".

Thomas Mermall, profesor de Literatura Española de la Universidad de Nueva York y estudioso de los filósofos españoles, quien disertó sobre el ensayo español, replicó a Molinonuevo que "la imagen anula el pensamiento y crea un estado idiotizado" en la mente. [...]

RICARDO M. DE RITUERTO
El País, 10 – 7 – 00

Telefónica da 500 millones al Cervantes para promocionar el español en Internet

Se trata de aumentar, controlar y actualizar el uso del español en Internet. Telefónica, que ya ha colaborado con la Real Academia Española en ese campo, ayudará también al Instituto Cervantes en su labor de protección y expansión de los contenidos y enseñanza en español. El director del instituto, Fernando Rodríguez Lafuente, y el presidente de Telefónica Media, Manuel García-Durán, firmaron ayer el convenio entre ambas instituciones en Madrid, con la ausencia del presidente de Telefónica, Juan Villalonga (a causa de la muerte de su madre), y ante la mirada del secretario de Estado de Cultura, Luis Alberto de Cuenca.

La colaboración entre la compañía telefónica y el Cervantes prevé una inversión de la empresa privada por 500 millones de pesetas, y se concretará en tres grandes programas: la creación de una Oficina del Español, que impulsará la investigación tecnológica, el comercio electrónico y el seguimiento del español en Internet; la realización de un informe socioeconómico que determine el volumen y la presencia del español en el mundo; y, tercer, la construcción de un buscador panhispánico, un robot potente que permita rastrear por la red todas las páginas que utilicen la lengua española.

Además, el Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es) renovará el Atril del Traductor (sitio para la formación de traductores de francés, portugués e inglés a distancia), y se organizarán unas jornadas sobre el español en las redes para el último trimestre de este año, en el marco de las actividades preparatorias del II Congreso de la Lengua Española, que se celebrará en Valladolid en octubre de 2001.

El País, 26 – 7 – 00

El Cervantes se da cinco años para situar el castellano como segunda lengua en la red

El Instituto Cervantes ha iniciado una carrera contrarreloj para situar el castellano como segunda lengua en la red por la que se comunica la sociedad de la información. "Y no tenemos más de cinco años para conseguirlo", indica el director del Cervantes, Fernando Rodríguez Lafuente, "si no, perderemos el tren y el futuro".

El español es hoy ya la segunda lengua internacional "y queda ganar este puesto en Internet, donde ya es la primera lengua de las románicas, por delante del francés y el italiano". [...]

"Debemos llenar Internet de contenidos en español y el Centro Virtual Cervantes debe ser el gran portal en español desde el punto de vista cultural", dice Lafuente.

En esta carrera los grandes grupos editoriales españoles tienen mucho que decir, "están interesados en desarrollar modelos de aprendizaje del español que deben estar contextualizados para cada zona del mundo. La industria es sensible y el Cervantes aporta su experiencia".

Según su director, una institución como el Cervantes de mantener una continuidad más allá de las circunstancias: "Es una institución de servicios, dedicada a la promoción de la cultura en español y, sobre todo, a la formación de profesores. Saussure decía que la lengua y el habla no se pueden separar, que eran como las dos caras de una hoja de papel, y algo parecido ocurre con la lengua y la cultura".

Rodríguez Lafuente es consciente del papel de la economía, la ciencia y la tecnología en la difusión del inglés. "El español es una lengua de cultura y debe ser también una lengua de ciencia, pensamiento y negocio". [...]

MIGUEL ÁNGEL TRENAS
La Vanguardia, 27 – 8 – 00

La universidad de Massachusetts crea la primera cátedra mundial de 'spanglish'

Millones de cibernáutas comparten en el ciberespacio una jerga que el filólogo Ilan Stavans llama *ciberspanglish*. En la red *chatean* (conversan) o *forwardean* (reenvían) *emilios* o *imails* (mensajes electrónicos). "La cátedra", dice Stavans a EL PAÍS, "es la primera en todo el mundo que enfoca el *spanglish* como un dialecto en formación, un dialecto nacido del encuentro desde el siglo XIX de las culturas hispánica y anglosajona en EE UU y extendido universalmente gracias a la televisión, los grupos musicales de *rap* y salsa y, últimamente, Internet".

Es también el autor del primer diccionario de spanglish, *The sounds of spanglish: an illustrated lexicon*. Allí se recogen palabras y fórmulas incorporadas al lenguaje cotidiano de los más de 30 millones de hispanos de EE UU. Algunas de ellas, adaptaciones literales, disparatadas y divertidas del inglés, como *comprar groserías* (comprar comestibles), *vacunar la carpeta* (pasar la aspiradora por la alfombra), *llamar para atrás* (devolver una llamada), *aplicar* (rellenar un formulario) o *janguiar* (vagabundear).

Un 10% de las 6.000 palabras híbridas del diccionario de Stavans pertenece al *ciberspanglish*. En la mayoría de los casos, esas palabras tienen perfectos equivalentes en castellano.Pero millones de usuarios españoles, latinoamericanos e hispanos de Estados Unidos llaman *maus* al ratón, prefieren *chatear* a charlar y *downladear* a descargar, optan por *taipear* en vez de escribir a máquina, *printean* sus documentos en ves de imprimirlos o *resetean* sus computadoras en lugar de volverlas a encender.

El ciberespacio ha hecho universal el mestizaje lingüístico que nació en el siglo XIX en Tejas, Nuevo México, Arizona y California, y se extendió en el siglo XX a Miami y Nueva York. Stavans se niega a condenar el fenómeno. "Ninguna lengua", dice, "se mantiene pura si quiere mantenerse viva. Nuestro español es producto de muchos siglos de evolución desde el latín, con grandes aportaciones árabes, de las lenguas precolombinas de América, francesas y otras". "Al inglés", añade, "también le pasa lo mismo". En su contacto con el español, la lengua de Shakespeare ha incorporado como propias en EE UU palabras como *nachos, tortilla, guerrilla, aficionado, plaza, patio* y cientos de otras. "Es probable que en 200 ó 300 años la gente se comunique en un idioma que no sea ni el español ni el inglés de la actualidad, sino una mezcla de los dos". "El *spanglish*", subraya Stavans, "es una prueba del vigor del español en EE UU. Mientras que el alemán, el francés, el polaco, el ruso, el italiano o el yídish terminaron desapareciendo a partir de la segunda generación de inmigrantes, el castellano mantiene el tipo desde el Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848".

"Los hispanos de EE UU", dice Stavans, "son una minoría amplia, polifacética y heterogénea que se resiste a abrazar el inglés como su única lengua, que procura mantenerse bilingüe, que mantiene su propia identidad, que constituye un país dentro de otro país, y eso es lo que genera el fenómeno del *spanglish*. Este dialec-

to en formación es el precio de la supervivencia del español en EE UU. Resistirse al *spanglish* con el pretexto de resistir el *imperialismo gringo* es resistirse a una realidad que ya es inevitable.[...]

La cátedra de Stavans en el Amherst College se presenta como "un estudio lingüístico y cultural de la población latina de EEUU a través de su lenguaje". El estudio abarca casi 500 años, desde la llegada de los primeros exploradores españoles a Florida hasta el habla utilizada ahora por grupos de *rap* como Chicano 2 y Cypress Hill, y poetisas puertoriqueñas como Gianina Braschi y Analía Vega. Comparará las modalidades de *spanglish* habladas con grupos hispanos de EEUU, como los nuyorriqueños (puertoriqueños de Nueva York) o los chicanos (mexicanos del sur) o los cubano-americanos de Florida. Y también establecerá paralelismos con otras jergas minoritarias de EEUU, como el judío yídish o el ebonics o inglés de los afroamericanos.

JAVIER VALENZUELA
El País, 3 – 9 – 00

Antonio Garrido, nuevo director del Instituto Cervantes en Nueva York.

Avalado tanto por Fernando Rodríguez Lafuente, director del Instituto Cervantes, como por los secretarios de Estado de Cultura, Luis Alberto de Cuenca, y de Cooperación Internacional, Miguel Ángel Cortés, Garrido tomará posesión de su cargo en un mes. La inauguración de la nueva sede en Nueva York del IC en un edificio histórico de Manhattan será el principal objetivo de su mandato.

Garrido tiene 14 libros editados, publica regularmente artículos en prensa y revistas especializadas, fue el principal impulsor de la Escuela de Ciencias de la Información en Málaga, es profesor habitual invitado en universidades europeas y norteamericanas y habla cuatro idiomas.

Su salida obligará al actual alcalde de Málaga, Francisco de la Torre, a hacer una remodelación de su equipo de gobierno, si bien ha confirmado a todo el equipo de Garrido en sus cargos. Garrido era primer teniente de alcalde y portavoz del grupo municipal del PP, partido donde había subido enteros desde que añadiera la política a su frenética actividad universitaria y ensayística.

Entró en 1995 en política como independiente en la candidatura de Celia Villalobos, para meses después ingresar en el PP. Su gestión ha sido reconocida incluso por sus adversarios políticos. La creación del Festival de Cine Español, del Museo Municipal, el desarrollo de la Casa Natal de Picasso y el teatro Cervantes, la mejora de la red de bibliotecas, la futura apertura de un centro de arte contemporáneo y el aumento del presupuesto de cultura y turismo en un 300% en cinco años son los mejores logros de su gestión. Garrido, que, aludiendo a una novela fetiche de Ciro Alegría, asegura que "todo es política y nada lo es", asegura que ese nombramiento "colma de felicidad a alguien que ha dedicado toda su vida al hispanismo".

HÉCTOR MÁRQUEZ
El País, 11 – 9 – 00

Alex Grijelmo llama a la recuperación del gusto por el lenguaje

La seducción de las palabras, una continuación lógica de los libros anteriores de Grijelmo, *El estilo del periodista* y *Defensa apasionada del idioma español*, es un intento de llamar la atención sobre la manipulación y el poder del lenguaje. "Las palabras son los embriones de las ideas, el germen del pensamiento, la estructura de las razones, pero su contenido excede la definición oficial de los diccionarios", dijo el periodista.

Grijelmo eligió dos trabajadores de la palabra para la presentación de su nuevo ensayo, Luis Mateo Díez y el poeta Toni Barriuso. La cita de Pedro Salinas –"Mis títulos no son de sabio, son de enamorado"- que abre el ensayo de Grijelmo le dio pie al escritor para atribuir al periodista el título de honrado conocedor de la materia de las palabras. El autor de *La ruina del cielo* encuentra concomitancias, dentro del territorio común de la palabra, con el uso que hacen los creadores o los que se acercan a ella desde la perspectiva del estudioso. "Los escritores, y más los poetas, somos francotiradores del lenguaje, pero me parece difícil escribir un libro como *La seducción de las palabras* sin tener el instinto de la palabra y Grijelmo es dueño de ese instinto", apuntó Mateo Díez. Para este escritor, casi todo lo sustancial de la vida se hace con palabras. Otro de los aciertos del libro, en su opinión, es el análisis sobre el uso trucado del lenguaje y cómo se produce el engaño y la manipulación con ejemplos concretos.

Barriuso trazó un perfil del periodista –"tiene una sonrisa de herrero de aldea"– y definió su último trabajo como una combinación de los trucos del oficio con el rigor.

"Tenemos más capacidad de pensar cuantas más palabras dominamos", añadió Grijelmo, que es responsable del *Libro de estilo* de EL PAÍS y director editorial de los proyectos de prensa local del Grupo PRISA y director del suplemento dominical *La Mirada*. El periodista alertó sobre el uso en los diarios de un lenguaje que no es nuestro, como el de los médicos, los jueces o los políticos, y que los periodistas asumimos sin darnos cuenta de cómo se utiliza con el propósito manipulador del pensamiento.

Como periodista preocupado por su arma que es la palabra, Grijelmo comparó la manipulación de los vocablos para alterar la percepción de la realidad que estaba implícita en el lenguaje de los nazis y que todavía sobrevive en muchos de los discursos que escuchamos ahora. "La fábrica política de eufemismo y manipulaciones del lenguaje no sé dónde está", confesó. "Como todo lo que se refiere al idioma, es una herencia", y como ejemplo citó la palabra amor, con más de 3000 años de antigüedad.

Del tiempo de los hablantes de prestigio, que fueron los curas y los escritores, se ha pasado a los locutores de televisión. "Afortunadamente, hay un sector del público que busca ya referencias más seguras".

AMELIA CASTILLA
El País, 15 – 9 – 00

Diccionario Coll del siglo XXI

Ya está en la calle el *Diccionario Coll del Siglo XXI* (Planeta), la segunda incursión de José Luis Coll en el proceloso mundo de la lexicografía anarquista. La primera, todo un clásico, se publicó hace 25 años justos, lo que demuestra que la afición collera por los juegos de palabras es más bien una vocación vital.

Con prólogo del ilustre filósofo y académico Manuel Seco, el diccionario es un recorrido ingenioso, irreverente y surrealista a través de cientos de palabras reales, palabros imposibles, vocablos rotos, otros invertidos, algunos operados, y definiciones vertebradas e invertebradas.

M. Mora
El País, 28 – 9 – 00

Los filósofos afirman que el pensamiento español se crea en las novelas

Fernando Rodríguez Lafuente, director del Instituto Cervantes, abrió el debate *El español como lengua de pensamiento* recordando la cruel pregunta de un ilustrado francés: ¿Qué les debemos a los españoles?

No menos contundente era Heidegger cuando sostenía que no es posible hacer pensamiento en español, convencido de que sólo el griego y el alemán son aptos para la filosofía, cuyas construcciones no admiten ni tan siquiera la traducción. Una opinión que parecía respaldar Zubiri.

El ensayista Ignacio Sotelo contó su visita al filósofo para preguntarle, cuando tenía 18 años, qué debía hacer para ser

filósofo. "Estudie griego y alemán y mientras tanto lea alguna historia de la filosofía", le recetó sin más comentarios. Sotelo también está convencido de que un filósofo en sentido estricto no necesita leer español: "El español no es una lengua en que haya cuajado la filosofía". Dicho esto, suministró el matiz: "Pero el pensamiento no se agota en la filosofía académica, se puede encontrar, y en España así sucede, en la literatura, en el ensayo y en los periódicos".

En los diarios, la filosofía, prosiguió, se democratiza en forma y contenidos. La cátedra invita al sistema y algunos trazos del pensamiento contemporáneo (arraigo en lo cotidiano, índole fragmentaria) resultan incomprensibles "si no tenemos en consideración lo que se escribe en los periódicos". Las citas a Ortega, Unamuno y D'Ors le sirvieron a Sotelo para avalar esta tesis. Fernando Savater añadió otro nombre, el del periodista y pensador del XIX Mariano José de Larra.

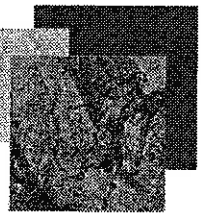
Savater también viajó a su pasado personal para explicar que, cuando empezaba a acudir a foros en el extranjero, se topaba con que mientras los demás podían abordar cualquier tema, él, como español, tenía que hacer de español y hablar de temas españoles. Para ilustrarle sobre la idea que había de lo que se esperaba de un filósofo español, un colega extranjero le plantó una pregunta feroz: ¿Irías a ver a un torero alemán? Savater considera que ya se ha roto con este lastre.

TOMÁS DELCLÓS
El país, 29 – 9 – 00

Aumenta la demanda de clases de español en la ciudad de Lisboa

Los estudiantes de lengua española en las aulas del Instituto Cervantes de Lisboa se cuadriplicaron en los últimos 4 años, pasando de 436 estudiantes en el curso 1995/6 a 1.676 alumnos en el pasado curso académico. Según declaró ayer el director de la institución cultural española en Lisboa, para el presente curso están organizados más de 45 cursos.

DIARIO DE AVISOS
(Sta.Cruz de Tenerife) 4 – 10 – 00



Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera

Como se anunció en la Asamblea del último congreso de Asele, se ha puesto en marcha una colección de artículos en formato electrónico que versan sobre la Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera.[1]

Esta colección, promovida por las profesoras de la Universidad de Barcelona Emma Martinell Gifre, Mar Forment Fernández y Mar Cruz Piñol, se halla estrechamente vinculada a Asele ya que muchas de las 300 personas que fueron invitadas a colaborar, cuando esta publicación era sólo un proyecto, son socios de Asele que habían aportado en los congresos comunicaciones sobre la importancia de la cultura en la enseñanza del ELE, y a los que localizamos gracias a las Actas y el Directorio. Entre ellos y otros colegas nos han enviado ya 54 artículos procedentes de diferentes países de América, Europa y Oceanía.

En una primera etapa, el proyecto fue acogido por el profesor Joaquín María Aguirre, editor de la prestigiosa revista electrónica Espéculo, quien en marzo de 2000 abrió allí una sección monográfica con los 15 primeros artículos recibidos. Gracias al esfuerzo y al apoyo del profesor Aguirre pudimos poner en marcha este proyecto, pero el éxito de convocatoria ha sido tal que se han superado los límites lógicos de una sección monográfica integrada en una revista y nos hemos visto obligados a trasladar los trabajos a un nuevo servidor, el de la Universidad de Barcelona, en http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html. Aquí iniciamos ahora la segunda etapa de Cultura e intercultura en la enseñanza del español a extranjeros, con los 15 artículos anteriormente publicados en el monográfico de Espéculo y con la progresiva inclusión de los 39 trabajos pendientes de publicación[2].

Invitamos a los socios de Asele que hayan trabajado sobre la Cultura e intercultura en la enseñanza del español a extranjeros y deseen colaborar con nosotros a que envíen sus propuestas a Mar Forment Fernández y Mar Cruz Piñol (forment@fil.ub.es, mcruz@fil.ub.es). Los artículos deben tener presente el medio en el que se publicarán (la WWW) y de-

1. http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html

2. Desde Espéculo se puede acceder a los artículos ya publicados (http://www.ucm.es/info/especulo/ele/) y a las presentaciones de la Dra. Emma Martinell Gifre (http://www.ucm.es/info/especulo/ele/p_diret.html) y del Dr. Joaquín María Aguirre (http://www.ucm.es/info/especulo/ele/p_editor.html).

berán ajustarse a una de las secciones abiertas:

- Manifestaciones culturales (coordinada por Carolina Figueras y Laura Canós, UB)
- Confines culturales y mestizaje (coordinada por Antonio Torres Torres, UB)
- Condicionantes geográficos históricos y políticos (coordinada por Fernando Polanco, UB)
- Pragmática cultural (coordinada por Mar Forment Fernández, UB)
- Contextos culturales hispánicos en los Medios de Comunicación y en las Nuevas Tecnologías (coordinada por Mar Cruz Piñol, UB)
- La tra**ducción** de la cultura (coordinada por Jenny Brume, U. Pompeu Fabra)
- El E/LE para contextos profesionales (coordinada por Ángel Felices, U. de Granada)

Las propuestas que sean aceptadas se podrán incluir en la colección cuando hayan sido editados los artículos pendientes. Esperamos que la colección Cultura e intercultura en la enseñanza del español a extranjeros no deje de crecer y se convierta en el punto de encuentro de diferentes enfoques culturales que contribuyan a dar a conocer la realidad del mundo hispanohablante.

EMMA MARTINELL GIFRE
MAR FORMENT FERNÁNDEZ
MAR CRUZ PIÑOL
Universidad de Barcelona

Inglis Pitinglis

Desde que las **insignias** se llaman *pins;* los **maricones**, *gays;* las **comidas frías**, *lunchs*, y los **repartos de cine**, *castings*, este pais no es el mismo. Ahora es mucho mas moderno. Durante muchos años, los españoles estuvimos hablando en prosa sin enterarnos. Y, lo que es todavia peor, sin darnos cuenta siquiera de lo atrasados que estabamos. Los niños leían **tebeos** en vez de *comics*, los jovenes hacian **fiestas** en vez de *parties*, los estudiantes pegaban *posters* creyendo que eran **carteles**, los empresarios hacian **negocios** en vez de *business*, las secretarias usaban **medias** en vez de *panties*, y los obreros, tan ordinarios, sacaban la **fiambrera** al mediodia en vez del *tupperware*. Yo, en el colegio, hice *aerobic* muchas veces, pero en mi ignorancia, creia que hacia **gimnasia.** Afortunadamente, todo esto ya ha cambiado. Hoy, España es un pais rico que entra en Maastricht, y a los españoles se nos nota el cambio simplemente cuando hablamos, lo cual es muy importante...

No es lo mismo decir *bacon* que **tocino** – aunque tenga igual de grasa –, ni **vestibulo** que *hall*, ni **inconveniente** que *handicap*. Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho y tienen mayor prestancia.

Desde que Nueva York es la capital del mundo, nadie es realmente moderno mientras no diga en inglés un minimo de cien palabras. Desde ese punto de vista, los españoles estamos ya completamente modernizados. Es mas, creo que hoy en el mundo no hay nadie que nos

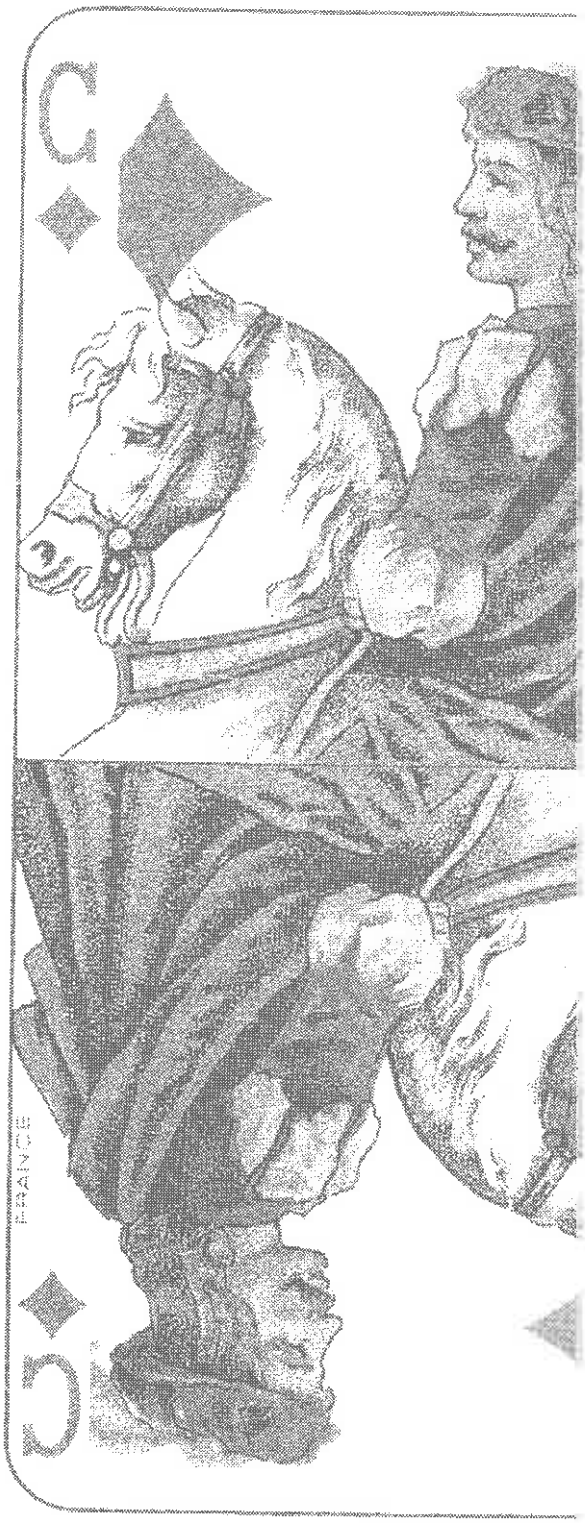
iguale. Porque, mientras en otros paises toman solo del inglés las palabras que no tienen –bien porque sus idiomas son pobres, cosa que no es nuestro caso, o bien, porque pertenecen a lenguajes de reciente creación, como el de la economía o el de la informática–, nosotros, más generosos, hemos ido mas alla y hemos adoptado incluso las que no nos hacian falta. Lo cual demuestra nuestra apertura y nuestra capacidad para superarnos.

Asi ahora, por ejemplo, ya no decimos **bizcocho**, sino *plum-cake*, que queda mucho mas fino, ni tenemos **sentimientos**, sino *feelings*, que es mucho mas elegante. Y de la misma manera, sacamos *tickets*, compramos *compacts*, usamos *kleenex*, comemos *sandwichs*, vamos al *pub*, hacemos *rappel* y, los domingos, cuando salimos al **campo** – que algunos, los mas modernos, llaman *country*– y en lugar de **acampar** como hasta ahora, vivaqueamos o hacemos *camping*. Y todo ello ya digo, con la mayor naturalidad y sin darle apenas importancia.

Obviamente, esos cambios de lenguaje han influido en nuestras costumbres y han cambiado nuestro aspecto, que ahora es mucho mas moderno y elegante.

Los españoles ya no usan **calzoncillos**, sino *slips*, lo que permite marcar paquete con mas soltura que a nuestros padres; y cuando uno se afeita, a continuación se echa *after shave*, que deja la cara mucho mas suave y fresca que el **tonico**.

En España la gente ya no corre; hace *jogging* o *footing*; ya no estudia, hace *masters*; ya no aparca; utiliza el *parking*.



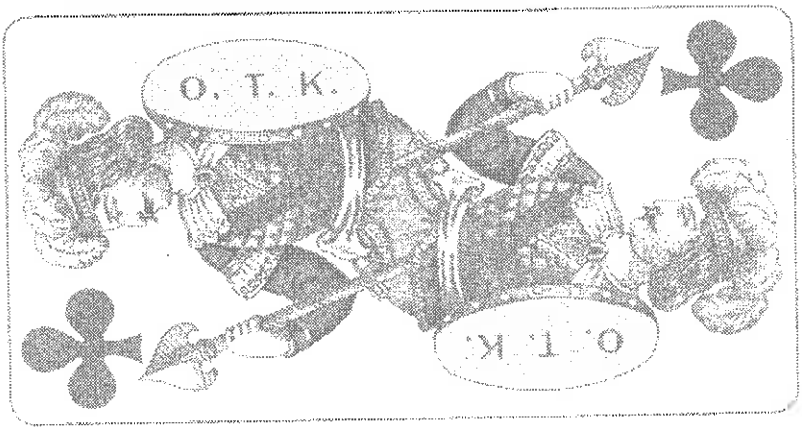
En la oficina, el jefe ya no es el **jefe**; es el *boss*, y está siempre en *meetings* con la *public-relations* o va a hacer *business* junto con su secretaria, o incluso mejor, *assistant*. En su maletin de mano, al reves que los de antes, que lo llevaban repleto de papeles y de latas de fabada, lleva tan solo un telefono y un *fax-modem* por si acaso.

La secretaria tampoco le va a la zaga. Aunque seguramente es de Cuenca, hace *mailings* y *trainings* y cuando acaba el trabajo va al gimnasio a hacer *gim-jazz*. Alli se encuentra con todas las de la *jet*, que vienen de hacerse *liftings*, y con alguna *top-model* amante del *body-fitness* y del *yogourt light*, y cuando acuden a un *cocktail* toman *bitter* y *roast-beef*, que, aunque parezca lo mismo, es mucho mas digestivo y engorda menos que la carne.

En la television, entre tanto, ya nadie hace entrevistas ni presenta, como antes. Ahora hacen *interviús* y presentan *magazines*, que dan mucha mas prestancia aunque aparezcan siempre los mismos y con los mismos collares. Si el presentador dice mucho *O.K.* y se mueve todo el rato, al magazine se le llama *show* –que es distinto de **espectáculo**–, y si este es un *show heavy*, es decir, tiene carnaza, se le adjetiva de *reality* para quitarle la cosa cutre que tiene en castellano. Entremedias, por supuesto, ya no nos ponen **anuncios**, sino *spots*, que, aparte de ser mejores, nos permiten hacer *zapping*.

El **mercado** ahora es el *marketing*; el **autoservicio**, el *self-service*; el **escalafón**, el *ranking*; el **solomillo**, *steak*; y el **representante**, el *manager*. Y desde hace algun tiempo, los **importantes** tambien son *vips*; los **auriculares** *walk-man*; los **puestos de venta**, *stands*; los **ejecutivos**, *yuppies*; las **niñeras**, *baby-sitters*, y los **derechos de autor**, *royalties*. Para ser ricos del todo y quitarnos el complejo de pais tercermundista que tuvimos algun tiempo y que tanto nos avergonzaba, solo nos queda ya decir **siesta** (la unica palabra que el español ha exportado al mundo, lo que dice mucho a favor nuestro) con acento americano.

PD: se han omitido los acentos (of course), porque son una horterada.

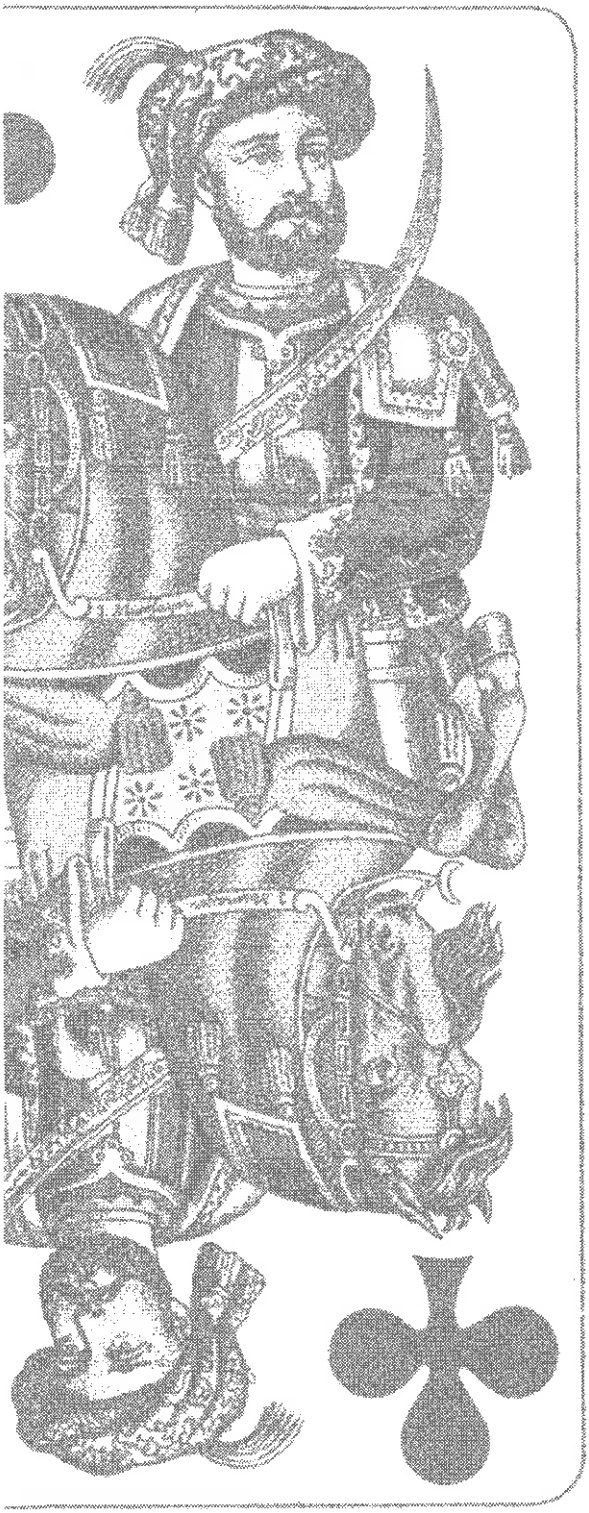


Encuentros celebrados

XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE
Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000

El XI Congreso Internacional de ASELE se ha celebrado en Zaragoza, entre los días 13 y 16 de septiembre de 2000, con el título "Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros". La reunión anual de ASELE coincidió este año con la celebración del Centenario de María Moliner, patrocinado por el Gobierno de Aragón bajo el lema "100 años de pasión por las palabras", lo que se reflejó en la ponencia de clausura y en la Mesa Redonda del Congreso, las cuales estuvieron dedicadas a aspectos relacionados con el diccionario en la enseñanza de E.L.E. Las sesiones se celebraron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

En el Congreso han tomado parte 274 personas. Han sido ponentes la Dra. Elena Rojas Mayer, catedrática de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), que trató de "La variación léxico-semántica y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros"; el Dr. Tomás Jiménez Juliá, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, que se ocupó de "Sintaxis y lengua real", y la Dra. Mª. Paz Battaner Arias, que disertó sobre "Las palabras en el diccionario, y el diccionario en clase". La Mesa Redonda, moderada por la vocal de la Junta Directiva Dra. Mª. Victoria Romero Gualda (Universidad de Navarra), estuvo dedicada a "El diccionario en la enseñanza de E.L.E." y contó con la participación de los Dres. Juan Gutiérrez Cuadrado (Universidad de Barcelona e Instituto Cervantes de Viena) y Humberto Hernández Hernández (Universidad de La Laguna), y por la Dra. Josefa Gómez de Enterría (Universidad de Alcalá de Henares). Además, se han presentado 89 comunicaciones y 38 talleres, a cargo de un conjunto de 140 autores (debe destacarse que muchos de los trabajos presentados han sido obra de dos o más congresistas). También hay que subrayar la presencia de 73 estudiantes de la Universidad de Zaragoza, de los cuales 25 han sido colaboradores voluntarios del Comité Organizador del Congreso. Este, presidido por la Dra. Mª. Antonia Martín Zorraquino (catedrática de la Universidad de Zaragoza), ha estado formado también por la Dra. Margarita Porroche Ballesteros y los Dres. Enrique Aletá Alcubierre, José Laguna Campos y David Serrano Dolader (todos ellos, Profes. Titulares de la Universidad de Zaragoza), así como por la Lcda. Cristina Díez Pelegrín (becaria del Centenario María Moliner). Presidieron la mayor parte de las sesiones de las comunicaciones y talleres los profesores del Dpto. de Lingüística General e Hispánica de dicha



Universidad, varios de los cuales integraron el Comité Científico del Congreso.

La mayoría de los congresistas eran socios de ASELE procedentes, en gran parte, de las universidades y centros de enseñanza para extranjeros de España: sobre todo, de las universidades de Alcalá, Barcelona, Pompeu Fabra, Cantabria, Cádiz, Granada, León, Lérida, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra, Santiago de Compostela y Zaragoza. Un número muy elevado también de participantes llegaron de otras partes del mundo. Europa ha sido el continente más representado, con congresistas de Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Lituania, Reino Unido y Suecia. Hay que destacar, asimismo, que han sido también numerosos los congresistas que han venido de otros continentes: de Costa de Marfil, Namibia y la República Democrática del Congo (en África); de Argentina, Brasil, EE.UU., México y Venezuela (en América); de Corea del Sur, Israel, Japón, R.P.China y Taiwan (en Asia), y de Australia (Oceanía).

Un núcleo importante de los trabajos presentados al Congreso ha estado integrado por comunicaciones y talleres que incidían directamente en el problema de la determinación de la norma a la que debe ajustarse el profesor de español, ya se trate este problema en términos generales como en relación con una revisión de los libros de texto o con el análisis de la fraseología o de ciertas clases de construcción relacionadas con ésta, o bien con algunos de los niveles de la descripción de la lengua (la morfología, la sintaxis o

la fonética). Otro grupo importante de contribuciones se ha referido a la variación lingüística: estilística, diatópica, diacrónica, gramatical (en el terreno de la formación de palabras y en el de la sintaxis), léxica (con referencia particular a la repercusión lexicográfica, con singular atención, en algún caso, al Diccionario de Uso del Español de María Moliner) y pragmática (los tratamientos, por ejemplo, han sido objeto de análisis en varias comunicaciones). También se han presentado varias contribuciones centradas en las características de la variación que puede reflejar la interlengua de los estudiantes extranjeros que aprenden español. De otra parte, debe destacarse que han sido numerosas las comunicaciones dedicadas a la enseñanza de aspectos culturales o a la utilización de los objetos culturales en la enseñanza del español (la literatura, la música, el cine, etc.). Otras contribuciones han tratado de la rentabilidad de ciertos instrumentos técnicos, como el ordenador, por ejemplo.

Siendo motivo de esencial preocupación para los organizadores la articulación más académica, diríamos, del Congreso, no lo ha sido menos el poder proporcionar un marco de encuentro agradable, simpático, a los participantes. Entre las actividades dedicadas a visitas turísticas y culturales habría que citar las recepciones ofrecidas por las autoridades zaragozanas, la excursión al Campo de Cariñena y a Paniza, pueblo natal de María Moliner, la visita turístico-cultural a la ciudad de Zaragoza (Palacio de la Aljafería y Catedral de la Seo del Salvador) y la cena de clausura en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza.

Mención aparte merece, asimismo, la presencia de varias editoriales en el Congreso (Difusión, Edelsa, Edinumen, Gredos y SGEL), que han presentado sus materiales en el vestíbulo de la Facultad y en sesiones específicas.

El Congreso, organizado por ASELE, cuya Junta Directiva, en pleno, estuvo presente en todas las sesiones y actos del mismo, ha sido patrocinado por la Universidad de Zaragoza (Rectorado, Decanato de Filosofía y Letras, Vicerrectorado de Investigación, Vicerrectorado de Proyección Social y Dpto. de Lingüística General e Hispánica); el Departamento de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, y la Institución "Fernando el Católico" (Diputación Provincial de Zaragoza). Han colaborado generosamente,asimismo, las Cortes de Aragón; el Ayto. de Zaragoza; el Cabildo Metropolitano; la Oficina de Congresos del Ayto. de Zaragoza; el Patronato Provincial de Turismo; el Ayto. de Paniza; la Obra Social y Cultural de la Caja de Ahorros de la Inmaculada y la de iberCaja.

El Congreso ha sido seguido con interés por los medios de comunicación aragoneses y ha contado también con la presencia de TVE, por medio de un equipo del programa "Crónicas", que entrevistó a varios congresistas para dicho programa, que va a empezar a emitirse (por TVE) a fines de octubre.

Finalmente, ha de señalarse que la Asamblea General Ordinaria de ASELE tuvo lugar el día 15 de septiembre, a las 19 horas. Ha cesado como vocal de sede la

Dra. Mª. Antonia Martín Zorraquino. La Dra. Mª. Paz Battaner y el Dr.Ernesto Martín Peris ofrecieron la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona para sede del próximo XII Congreso Internacional de ASELE, propuesta acogida con gran satisfacción por todos.

MARIA ANTONIA MARTÍN ZORRAQUINO
Universidad de Zaragoza. Vocal de sede

Próximos encuentros

6 – 10 de noviembre
Sevilla, España
First Meeting on Speech Technology Transfer
http://fing.us.es/TecnoHabla/index.html

14 – 16 de noviembre
Johor Bahru, Malasia
Language for Specific Purposes: Tuning into the New Millenium
http://www.fppsm.utm.my/lsp2000/index.htm

16 – 18 de noviembre
Salamanca, España
Translation Studies: Recent Theories and Applications
http://www.usual.es/precurext/

16 – 19 de noviembre
Boston, Massachusetts
American Council on the Teaching of Foreign Languages: "Language Learners in the 21st Century: Every One, Every Day, Every Where"
http://www.royfc.com/confer0.html

17 – 19 de noviembre
Bloomington, Indiana
4th Hispanic Linguistics Symposium
http://www.royfc.com/confer0.html

20 – 22 de noviembre
Exeter, Reino Unido
Machine Translation and Multilingual Applications in the New Millenium
http://www.bcs.org.uk/siggroup/nalatran/mt2000/index.htm

23-25 de noviembre
Dep. de Lenguas Románicas de la Universidad de Lund
Simposio sobre "Pensadores/ ensayistas/ intelectuales hispánicos" con la presencia de catedráticos de Madrid, de Harvard, de Madison, Wisconsin y de Escandinavia.
inger.enkvist@rom.lu.se

23 – 26 de enero
Santiago de Cuba
7th International Symposium on Social Communication
http://parlevink.cs.utwente.nl/Cuba/index.html

2 – 4 de abril
Coventry, Reino Unido
Learning across the Ages
http://www.elsevier.nl/locate/cal2001/

4 – 6 de abril
Zaragoza, España
11th Colloquium on Generative Grammar
http://fyl.unizar.es/CONGRESOS/cgg/cgg-zaragoza.htm

Reseñas

Alcoba, Santiago (coord.). *La oralización.* Ariel Practicum, Barcelona. 1999. 218 págs.

En primer lugar, conviene hacer una precisión acerca del objeto fundamental de esta publicación, puesto que su título, quizá algo vago, puede llevar a pensar en un tema muy amplio, demasiado tal vez, como para ser abordado en una obra de esta magnitud. Este libro se ciñe, no obstante, a la oralización en los medios de comunicación de masas, y en concreto, en los medios informativos, si bien en distintos capítulos se hace referencia a otros tipos de comunicación oral, como pueden ser, entre otros: el relato, la clase magistral, etc.

Se trata de una especie de manual básico, destinado a profesionales y estudiantes con distinta preparación: periodistas, educadores, abogados, intérpretes, y todas aquellas personas cuya profesión implique un cierto grado de exposición oral. Su utilidad, a priori, radica en el hecho de tratarse de una obra a caballo entre el manual práctico y el libro de texto que resume conocimientos teóricos fundamentales, como ya se observará en adelante, al comentar cómo se estructuran los distintos capítulos. Éstos, corren a cargo de cuatro autores, entre los que cabe señalar la inclusión de un profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación entre tres filólogos.

La oralización está dividido en cinco capítulos, al final de los cuales se incluyen un breve glosario con definiciones concisas de los términos técnicos empleados, una breve selección de lecturas recomendadas –y comentadas, algo que, sin duda, los que se acerquen por primera vez al tema, agradecerán– y una serie de ejercicios que, en algunas ocasiones resultan más prácticos que en otros. Parece lícito resaltar, sin embargo, que algunos de ellos están basados en ejemplos de textos orales reales y recientes, aparecidos en distintos medios de comunicación españoles, lo cual sirve de acicate a los neófitos para prestar especial atención a los medios y analizar tanto los errores como los aciertos en la emisión efectiva de textos orales.

Tras una breve introducción en la que se nos explica la estructuración del libro, apenas esbozada arriba, el primer capítulo, titulado "Comunicación oral y oralización" nos presenta una introducción al tema. Se definen y caracterizan las distintas situaciones comunicativas orales –conversación, monólogo, recitación, lectura de un texto escrito...- en contraposición a las escritas, haciendo especial hincapié en los rasgos léxico-sintácticos y

prosódicos que hacen de un texto oral un texto oral efectivo.

En el segundo capítulo, a cargo del especialista en Psicología, se nos presentan las condiciones externas de la oralización, es decir, el gesto y la postural en tanto que vehículos de comunicación complementarios al lenguaje oral. En este capítulo, y de modo resumido y simplificado, se nos explican los factores que hemos de tener en cuenta, desde el punto de vista paralingüístico, a la hora de ejecutar un texto oral de modo eficiente. De igual modo, y desde la objetiva del receptor del texto, se observan distintos rasgos que nos ayudan a interpretar a los oradores.

El capítulo, a nuestro juicio, más práctico de todos es el tercero, donde el tema tratado es el del léxico. Aparte de hacer unas consideraciones básicas y fundamentales, este tercer capítulo pone de manifiesto las condiciones de selección léxica que hacen de un texto oral un texto comprensible, no afectado y efectivo desde una óptica comunicativa. De igual modo, se explica de manera breve cuáles suelen ser los vicios léxicos, muletillas, malapropismos, etc. que se dan en unos medios de comunicación públicos y privados extremadamente descuidados y que bien valen, en múltiples ocasiones, de antimodelos.

En el cuarto capítulo, algo más teórico, se exponen los distintos géneros orales informativos, que según la co-autora, son cuatro: narración, descripción, explicación y argumentación. En cada uno de ellos se señalan las características gramaticales, de organización textual, así como las estrategias cohesivas y de coherencia textual más habituales. Si bien se trata de un texto algo prescriptivo y simplificador en un campo tan debatible actualmente, no deja de ser un primer acercamiento claro y útil para quienes se adentran por primera vez al tema.

Por último, en el capítulo cinco se nos presenta un rápido repaso a las figuras retóricas tradicionales. Evidentemente, tanto el foco de atención como los ejemplos que se proveen provienen de textos orales. Además, la co-autora de este capítulo dedica un pequeño epígrafe a las figuras retóricas del discurso informativo y publicitario, poniendo de este modo de manifiesto que el uso de figuras retóricas no es algo que sólo usaran los oradores latinos. Desde ese punto de vista pedagógico, el libro presente como aspecto positivo el estar plagado de ejemplos de los medios de comunicación que, en la mayoría de los casos, nos resultan familiares a todos.

Para concluir, podríamos decir que se trata de un libro básico, pero cuya lectura puede ser de gran utilidad a aquellas personas que trabajan con el lenguaje oral y que, por un motivo u otro, no han tratado –o lo han hecho de pasada- con su herramienta de trabajo de un modo eficiente.

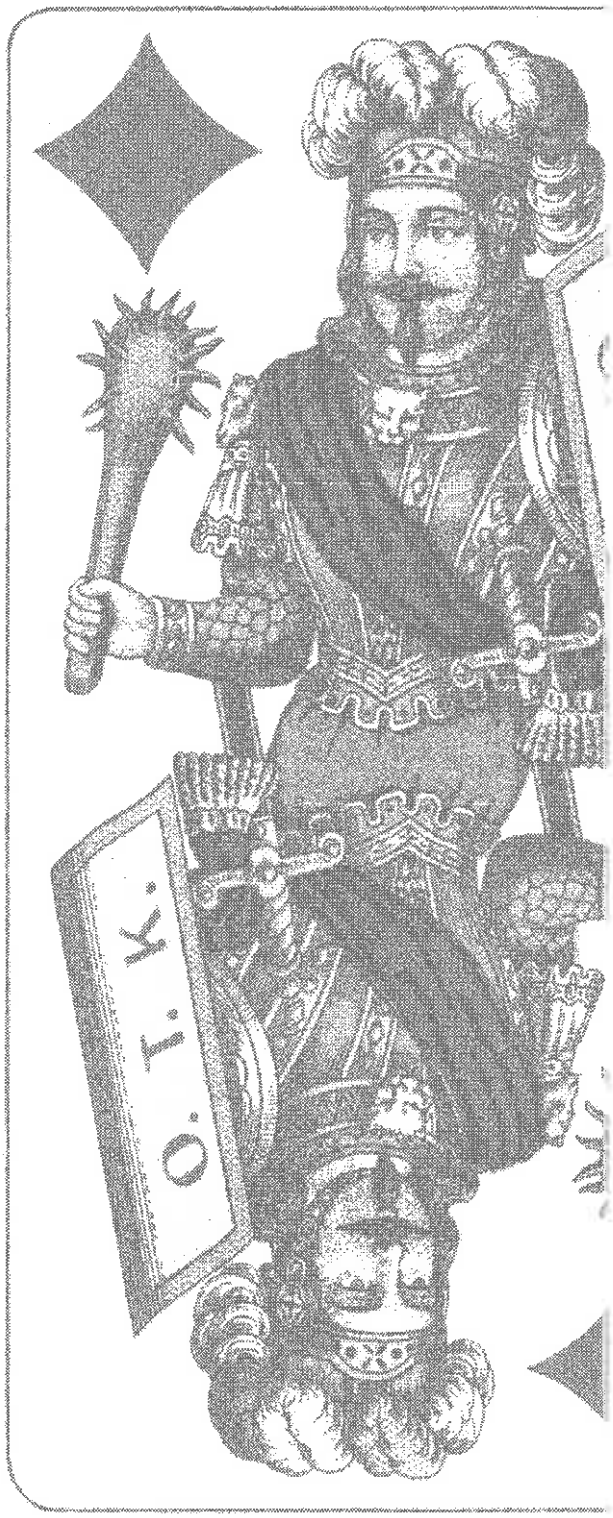
José Estévez
Universidad de La Laguna

Preston, Dennis R. & Young, Richard. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social* (edición y traducción Francisco Moreno Fernández). Arco Libros. Madrid. 1999. Cuadernos de didáctica del español/LE, 95 págs.

De entrada, el título nos presenta un empaque teórico de gran calibre, sobre todo, a tenor de los otros cuadernos publicados en la serie, de índole eminentemente práctica, tal y como el nombre "Cuadernos de didáctica" indica con gran claridad. Llama la atención de igual modo, el hecho de que se trate de dos autores foráneos en su versión traducida.

Este volumen de la serie nos presenta la traducción de dos artículos de investigación de Richard Young y Dennis Preston, "Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition" y "Variationist Perspectives on Second Language Acquisition and Linguistic Variation", publicados en *Annual Review of Applied Linguistics* y *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, respectivamente. Ambas traducciones, que se presentan como capítulos –el autor de la traducción los denomina como tales – de un libro, vienen precedidos de un capítulo introductorio, a cargo de Francisco Moreno, quien también es autor de la traducción.

En dicha introducción Moreno hace un brevísimo excurso acerca de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de segundas lenguas para luego hacer un simplificado resumen de las distintas teorías existentes al respecto. A continuación dedica un epígrafe a la defensa de la razón de su aportación al traducir sendos artículos: la importancia de



la sociolingüística y la lingüística variacionista en la adquisición de segundas lenguas, poniendo de relieve el hecho de que "el contexto social –en sentido amplio– es uno de los factores fundamentales en el proceso de adquisición" (pág. 11). Y ello es debido a que la variación también afecta a la interlengua, y no sólo a los sistemas de hablantes nativos.

El artículo de Richard Young aborda las cuestiones relativas a la variación lingüística y la comunicación cara a cara. El objetivo de este investigador es dar respuesta y aportar hipótesis para su falsificación al respecto de varios aspectos de gran interés para todos aquellos que se dediquen a la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas. De este modo, trata de aspectos tales como los usos de los bilingües en situaciones comunicativas distintas y con distintos interlocutores, los problemas comunicativos susceptibles de hacer acto de presencia en conversaciones entre hablantes provenientes de distintas culturas que se comunican entre sí a través de una tercera lengua que se utiliza como lengua vehicular, el aprendizaje y la transmisión de modelos de conversación o la influencia de la segunda lengua en la identidad social del aprendiz.

Young explica los dos enfoques existentes en el estudio del contexto social, aquel que entiende el contexto como algo ajeno a la propia lengua, y el que, por contra, considera que el contexto es dinámico, y es construido y proyectado por los propios hablantes durante sus interaccio-

nes sociales. Asimismo, este autor hace una revisión de la contribución de la sociolingüística a cuatro aspectos de la adquisición de las segundas lenguas: la variación en la interlengua, la comunicación intercultural, la conversación y la identidad social. Para concluir nos presenta las teorías que se han revelado más útiles en la investigación de la adquisición, la teoría de los dominios del discurso, la teoría de la co-construcción y la teoría de la competencia interactiva.

El artículo de Preston, o capítulo tres del cuaderno, está centrado en las aportaciones realizadas por la sociolingüística en su vertiente variacionista al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Para este autor, la relación entre ambos campos radica en la consideración de la variación como producto y como proceso, así como por la adquisición de tal variación y el entorno cognoscitivo en el que se produce. Su artículo parece tener como objetivo sentar las bases metodológicas para la investigación variacionista así como poner de relieve la manifiesta necesidad de adoptar un enfoque de corte variacionista en el estudio y la teoría de la adquisición de segundas lenguas.

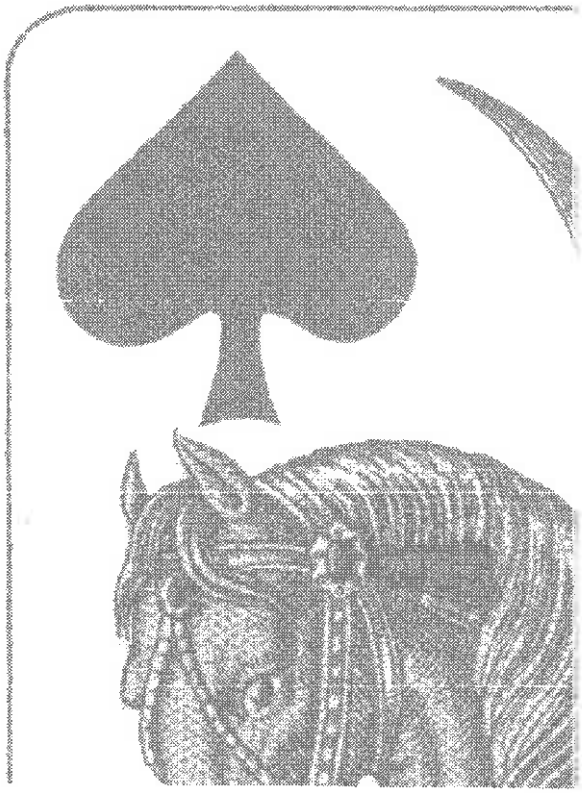
A pesar de que Moreno, en su introducción, recalca el hecho de que este cuaderno va dirigido a los profesores de español, albergamos serias dudas de que gran número de ellos lo encuentren excesivamente útil. Cierto es que la tarea que se ha planteado al recopilar y traducir estos dos artículos es la acercar los fundamentos de este sub-campo de la sociolingüística y sus aplicaciones en el estudio de la adquisición a aquellos que, por su profesión, se sienten interesados por ésta pero, o bien no tienen acceso a tales artículos o la barrera lingüística les impide su lectura en las publicaciones en que aparecieron originalmente; pero igualmente cierto es que no todos los profesores de español son investigadores en el campo de la adquisición, sino enseñantes que buscan los resultados de los investigadores para aplicarlos en sus contextos de enseñanza y aprendizaje, probarlos, adaptarlos, modificarlos y, por último rechazarlos o adaptarlos. De hecho, la serie en que aparecen estos dos artículos en versión traducida, como ya anunciábamos arriba, se denomina "Cuadernos de didáctica del español / LE", y otros cuadernos anteriores respondían a esa demanda de un modo más eficiente. Resulta chocante, por ejemplo, que tras traducir dos artículos se nos presente una página de "Reflexiones y actividades", a modo de disfraz pedagógico, pero que no pasan de ser una mera "comprensión lectora" (¿ha entendido usted los artículos que he traducido? ¿los ha leído atentamente? Sirva como ejemplo la novena y última actividad propuesta por Moreno: "Busque ejemplos en los que se hace referencia a hablantes de lengua española". Por último, queremos mencionar el hecho de que la inusual cantidad de erratas encontradas en el texto, unido a la poca adaptación del mismo a la serie, nos da la impresión de que al autor le corría mucha prisa publicarlo.

José Estévez
Universidad de La Laguna

Moreno-Torres Sánchez, I., *La lógica de la gramática. El tiempo en español desde la Teoría de Representación del Discurso*, Universidad de Málaga. Málaga. 141 págs.

Con el objetivo de describir y explicar los procesos cognitivos que encierran las lenguas naturales, dicotomías que han generado tanto debate a lo largo de estos siglos como lengua y pensamiento, lengua y comunicación o verdad, este trabajo parte de la llamada semántica veritativa, que surge dentro del ámbito de la filosofía del lenguaje con Gottlob Frege a principios de siglo –ideas que explican, extienden y desarrollan más tarde otros filósofos como Tarski, Montague, Kamp o Heim entre otros–, enmarcándose en la Teoría de Representación del Discurso para traducir a una lengua lógica el funcionamiento del tiempo en la lengua española, una lengua cuyo completo sistema verbal supone siempre una dificultad, si no una novedad, para los estudiantes extranjeros.

Se trata de una metodología objetiva que nos permite esclarecer algunos matices sorprendentes del mecanismo del lenguaje a nivel oracional y discursivo, atendiendo a informaciones extralingüísticas, así como acercar el tratamiento informático para posteriores análisis más exhaustivos. Por tanto estamos ante un instrumento descriptivo de indudable interés tanto para lingüistas como informáticos interesados en las formas de procesar información que posee el lenguaje, de acuerdo con el autor, o profesores que dedican su trabajo a la laboriosa tarea de enseñar una segunda lengua y aclarar sus valores estilísticos y usos semánticos.



Moreno-Torres Sánchez ha centrado los intereses de su trabajo en estudiar de qué manera llegan los hablantes a producir e interpretar oraciones y secuencias verbales que transmiten información temporal, es decir, "determinar el papel desempeñado por los tiempos gramaticales", ya que "uno de los aspectos a los que debe atender una descripción de los tiempos verbales es el papel que cada tiempo juega en este proceso"; Un tema recurrente desde muy distintas perspectivas para la lingüística y, en particular, la gramática española –destacando la importancia de los enfoques comunicativos y por tareas en la enseñanza de las lenguas extranjeras más recientemente–: pensemos en Weinrich, preocupado por el valor estilístico de los tiempos verbales en su

trayectoria diacrónica, en Alarcos o, más recientemente, otros ensayos dedicados a las oposiciones en el sistema de los tiempos como los que ha dedicado Rojo y Lamíquiz por ejemplo.

La estructura de este ordenado libro se condensa en tres partes muy bien definidas para abarcar los tiempos gramaticales del español junto a otras expresiones temporales que se encargan de detallar esas relaciones jerárquicas originadas dentro de la lógica lingüística.–Álex Grijelmo ha apuntado en su *Defensa apasionada del idioma español*: "Quien no comprende la estructura del lenguaje, la más sencilla de todas las estructuras, difícilmente aprehenderá cualquier otra lógica de la comunicación; y quien no repara en cómo dice las ideas olvidará incluso las ideas mismas"–:

En la primera parte se aborda "el tiempo" y "el aspecto" como temas centrales en los dos primeros capítulos, dirigidos fundamentalmente a lingüistas ya que plantean los problemas de la naturaleza del tiempo y la forma básica en la que éste se manifiesta en la lengua –podemos definir el tiempo como una propiedad de los acontecimientos, es decir, "la forma en la que se ordenan los sucesos"–. Para ello los eventos y los intervalos que lo ocupan desde el instante del habla, o el aspecto, sirven como introducción a los fenómenos lingüísticos que se tratarán más adelante, asentando todos los conceptos *a priori* necesarios para su estudio.

La segunda parte se centra en el tercer capítulo, que presenta la técnica metodológica y el aparato teórico y metalingüístico más formal de la Teoría de Representación del Discurso que posibilita el final análisis de la gramática de los tiempos del español a partir de la obtención de una representación sintáctica y semántica de los enunciados, dentro de los objetivos que se habían planteado desde el comienzo del trabajo.

Finalmente, ya en la tercera parte, los dos últimos capítulos nos acercan al análisis, mayormente gramatical, de los diversos tiempos de la lengua, fundamentalmente la oposición existente entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto frente a la situación que otras lenguas ofrecen, algo más palpable en la semántica oracional del discurso –se trata

de dos tiempos estrechamente relacionados que se diferencian escasamente, aunque éstas son claras aún en el español peninsular a pesar de sus usos y tendencias regionales actuales– y el presente de indicativo, el tiempo más flexible quizá de nuestro sistema verbal, casi un "comodín" de acuerdo con las conclusiones de Hernández Alonso.

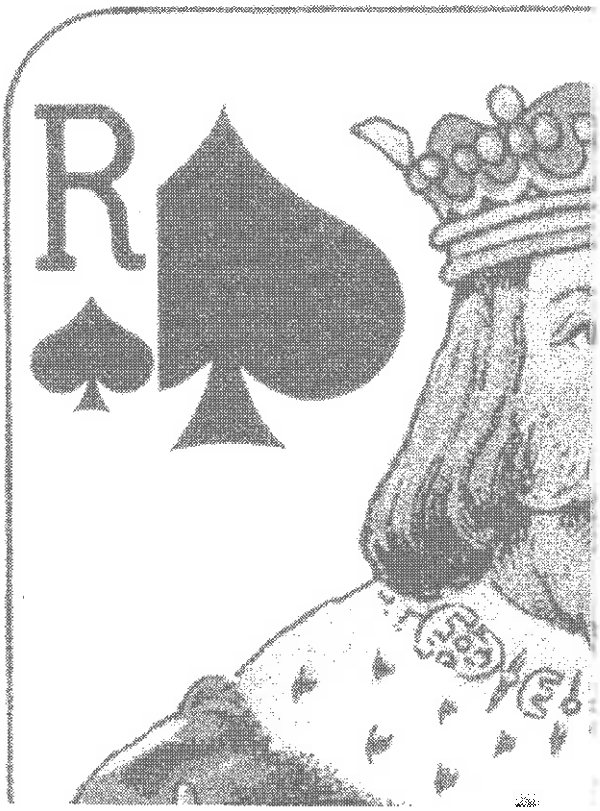
Frente a la relativa estabilidad entre el suceso descrito y el instante del habla entre pasado y futuro, el presente puede ser en efecto combinado con otros elementos intermedios, de ahí su gran variedad y extensión de usos y valores, lo que parece poner en juego la propia libertad de elección e interacción del hablante para expresarse; Según Karl Vossler, en su *Filosofía del lenguaje*: "La participación del individuo en la lengua ofrece, por el hablar y el oír, dos caras. Lo que las mantiene unidas se llama "saber la lengua". Quien sólo practica un idioma oyéndolo o leyéndolo, y no también hablándolo y escribiéndolo, no sabe ese idioma. Inútil preguntar qué es más importante".

CARLOS J. DUARTE
Universidad de Málaga
Cursos de Español para Extranjeros

García Mouton, Pilar, *Cómo hablan las mujeres*. Cuadernos de lengua española. Arco Libros. Madrid. 1999. 94 págs.

No es de extrañar que en una época como la nuestra, donde desde las propias instituciones se fomentan los estudios sobre la mujer, hayan surgido numerosas investigaciones sobre el uso que la mujer hace de la lengua y si existen o no diferencias con respecto al hombre. Sin embargo, el tema no es nuevo. Desde hace ya tiempo, antropólogos y dialectólogos vienen señalando usos lingüísticos diferentes para ambos sexos.

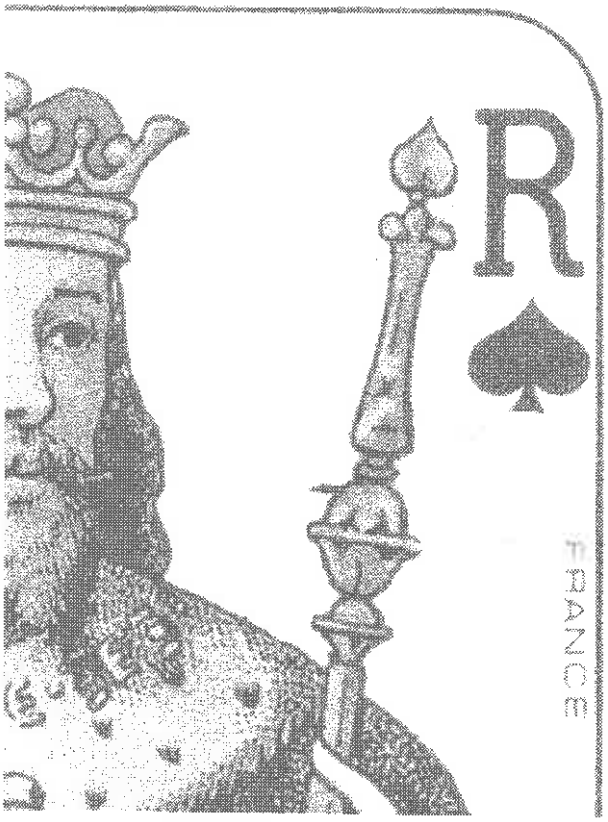
Aunque las investigaciones realizadas en otras disciplinas como la lingüística, la sociología o la psicología; coincidan en afirmar tales diferencias, la cuestión estriba en saber cuáles son y por qué se producen. Para obtener una respuesta global, necesitamos integrar los resultados de los estudios realizados en todas estas disciplinas. Este es uno de los méritos de la obra que reseñamos, que nos propone un primer acercamiento al tema abordándolo desde los diferentes enfoques desde los que pue-



de ser tratado. Un breve recorrido por los cinco capítulos en los que se divide el libro nos dará una visión global de los distintos aspectos desde los que se aborda el tema.

En el primer capítulo: *La mujer en la sociedad*, se tratan los diferentes estudios antropológicos sobre el tema, haciendo especial hincapié en la evolución de las ideas sobre la educación y escolarización de la mujer a lo largo de la historia.

El enfoque lingüístico es tratado en el segundo capítulo: *Mujeres y género*, donde se analiza qué postura toma la mujer frente a la adaptación del léxico a una sociedad donde ya no existen profesiones reservadas exclusivamente a los hombres. Así, se habla de la aceptación o rechazo que producen términos tales como *médica, torera, poetisa* o *jueza*.



El punto de vista de los dialectólogos es abordado en el tercer capítulo: *Cómo habla la mujer en el campo*. Se nos propone un recorrido por los estudios realizados en distintos países y distintas épocas, explicando cómo los enfoques sociolingüísticos se van incorporando a estos estudios en un principio puramente dialectales. Del resultado de esta incorporación trata el siguiente capítulo: *La mujer en la ciudad (y fuera de ella)*, donde surge la sociolingüística para investigar una realidad distinta a la estudiada hasta el momento por la dialectología.

Finalmente, el capítulo quinto aborda la dimensión cultural. Bajo el título *Cómo hablan las mujeres y "cómo deberían hablar"*, se engloban diferentes aspectos culturales como los estereotipos que la sociedad adjudica a los distintos sexos, los prejuicios sobre el lenguaje de la mujer y las instrucciones que, directa o indirectamente, se imponen a la mujer en el uso de la lengua. Las diferencias en el uso del léxico, diferencias de pronunciación y de estrategias en el discurso también son abordadas en este capítulo, que termina con una apreciación sobre la actitud de la mujer hacia estas diferencias.

Como viene siendo habitual el los cuadernos de Lengua Española, se nos proponen ejercicios de reflexión sobre lo leído, y las soluciones a dichos ejercicios. Termina la obra con una variada bibliografía sobre el tema.

Como señalábamos al comienzo de esta reseña, García Mouton nos proporciona en este trabajo, un acercamiento a una cuestión nada sencilla, haciendo un recorrido por las distintas investigaciones que se ha llevado a cabo desde varias disciplinas científicas. Este enfoque nos permite obtener un visión global de un tema que no puede, ni debe, ser tratado como una cuestión puramente lingüística. Cabe destacar, sobre todo, el esfuerzo de la autora por acercar los resultados de los diferentes estudios, a veces sobre culturas muy diferentes a la nuestra, ilustrándolos con ejemplos más cercanos a la realidad hispana y reflexionando sobre su aplicabilidad o no a nuestra propia cultura.

DIGNA DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna

Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español Actual*, Aguilar Lexicografía. 1999. 2 volúmenes, 4600 págs.

Sin lugar a dudas, la obra lexicográfica hispánica es extensa y exitosa. Grandes colosos tejen una historia de creación y compilación de palabras de autoría individual (Covarrubias, Pichardo, Cuervo, Corominas y Pascual, Moliner), más que institucional (entiéndase, la Real Academia Española de la Lengua). Sin embargo, dos fantasmas han acechado a nuestros diccionarios más antiguos y modernos: la falta de una metodología lexicográfica rigurosa –de la que es destacable excepción la descripción sintáctica de nuestra lengua que emprendiera el colombiano Rufino José Cuervo, inacabada por el autor–, y la sensación de que los *corpora* seleccionados no eran lo suficientemente extensos o depurados, ni actualizadas sus acepciones.

El primero de estos escollos, se salva con un proyecto sólido desde el punto de vista científico, una formación profesional rigurosa, luces naturales, constancia en el trabajo diario, un irracional amor por la obra y, también es recomendable, una buena dosis de optimismo para enfrentarse al desánimo cotidiano de que "lo que falta por hacer siempre parece más que lo hecho". Estas cualidades, reconocidas y exigidas por el maestro Seco en los componentes de su equipo, han hecho del reciente *Diccionario del Español Actual* una obra monumental, utilísima y de prestigio.

Superar el segundo de los requisitos es mucho más difícil, pues necesita que el cúmulo de datos sobre el que trabajen los lexicógrafos sea suficientemente amplio y actual. Esto no significa sólo, aunque también, que la lista de términos propuestos sea amplia –75.000 entradas en el caso que nos ocupa–. Hay que hacer un estudio de la documentación aportada para cada uno de ellos y así, fijar el significado y el comportamiento sintáctico de la palabra, evaluar el prestigio de la fuente, la frecuencia, la extensión de uso... La obra "era posible de construir", dice el maestro Seco en el Preámbulo al *Diccionario*, ha tardado tres décadas –la ayuda de la informática se hizo esperar 24 años–, y el resultado es admirable.

Pasemos a fundamentar las características y cualidades del *Diccionario del Español*

Actual. Una obra de este tipo muestra su utilidad de manera inmediata si el consultante encuentra en la explicación de las definiciones satisfacción a su curiosidad. Las palabras deben estar calificadas con aquellos rasgos que identifican al animal, objeto, sujeto, concepto, sustancia... y, a su vez, los distinguen de los semejantes. Los nombres científicos o combinaciones de nombres del mismo (o diferente) género son un dato adicional para orientar otras búsquedas en obras más especializadas. Esta sencillez y sentido práctico en la elaboración de las definiciones contrasta con una difícil –aunque justificada– organización del artículo. Veamos: las acepciones (**1**, **2**, **3**...) suelen tener subacepciones (**a**), **b**), **c**)...) y pueden pertenecer a un grupo según una clase de palabra o locución (nombre, adjetivo, verbo...: **I**, **II**, **III**...), tener subgrupos si la clase de palabra es susceptible de otras divisiones (verbo transitivo, intransitivo...: **A**, **B**, **C**...) y ser sometida a otras clasificaciones menores, internas del subgrupo (dentro del verbo intransitivo, puede ser normal, pronominal...: **a**, **b**, **c**...).

Es de evidente utilidad que la forma de construir la definición esté basada en un criterio de correspondencia contextual exacta entre la palabra definida y su definición y esta pueda sustituir a aquella como un sinónimo. Para conseguirlo los autores marcan entre corchetes los elementos que son meros contextualizadores en la definición y dejan el protagonismo a las palabras que constituyen los verdaderos definidores. Por ejemplo, en **enseñar** *tr* tenemos "Poner [algo *(cd)* ante alguien *(ci)]* de manera que lo vea"; para hacer una especie de traducción de la palabra consultada en la cita que dan los autores *(El veterinario me estuvo enseñando un té silvestre...)*, habría que buscar la información concreta del cd (*un té silvestre)* y del ci *(me)*, hacer las sustituciones pertinentes y reelaborar la frase: *El veterinario me estuvo poniendo para que lo viera un té silvestre*...Otras veces las definiciones explican, sobre todo en términos de significado gramatical, **a** *(con prununc átona)* [...] **1** *Introduce un compl que expresa el destino o término de un movimiento real o fig.;* esta información siempre aparece en cursiva. También acompañan a las definiciones notas (en cursiva) sobre restricciones en el uso, efectos en otros sentidos inmediatos al definido, usos metafóricos o figurados, etc.

Se ha utilizado un criterio de absoluta actualidad para la selección de los términos que aparecen en la obra: las fuentes documentales son todas de la segunda mitad del siglo XX (1955-1993). La literatura –principalmente, la narrativa y el teatro– tiene una importante representación como evidente fuente de consulta, pero no ha sido la más frecuentada. Las obras de carácter práctico y didáctico son muy abundantes, manuales de enseñanza (secundaria, la mayoría), de divulgación, guías, catálogos, folletos... El volumen fundamental de ejemplos y casos de estudio han sido extraídos de la prensa: diarios nacionales y regionales, revistas de información y publicaciones especializadas. Acompaña a cada una de las citas los datos rigurosos de autor, obra, publicación, fecha..., según lo requiere cada caso.

La cualidad de lo que los autores llaman "léxico vivo" ha hecho que la relación de términos se redujera teniendo en cuenta la vigencia del uso. Este interés sincrónico no es arrogante, sino flexible. Así lo demuestra la presencia de términos que, pese a ser citados por algún que otro autor, no cuentan con una frecuencia suficientemente justificada, pero son recogidos bajo el calificativo de "raro" (por ejemplo, *acardenillado, emballenar, embargante, faquí...*). Está representado "el léxico usado en España correspondiente a un estado presente de nuestra lengua" (p. XIV). Han quedado fuera los arcaísmos –y, consecuentemente, los mal llamados "arcaísmos americanos", que notan también la ausencia de acepciones propias del español del otro lado del Atlántico–[1]. También justifica este criterio que, pese a la filiación académica de autores y colaboradores, el espíritu de la obra sea descriptivo y no normativo, "lo que se usa" que no es idéntico a "lo que se debe usar". De ahí que aparezca como acepción 21 de **coger** *(intr)*, 'caber' marcado con cierta timidez como "popular *(pop)*", p. 1097.

El corpus de las entradas no ha tenido restricciones, palabras regionales, entendidas en el sentido lingüístico de no general o de un área del español *(cemba, encaimada, escurrizón...)*, extranjeras *(baseboll, fa presto, mise en plis...)*, neologismos *(eurodivisa, eurodólar, onuano...)*, coloquialismos o palabras usadas en situaciones

1. No debe confundirnos la exclusión de las palabras en desuso, con las que nombran cosas que han dejado de existir, pero de las que hablamos y escribimos (*castellanía, dárico, demótico...*).

de confianza o familiaridad (*fantasmada, el otro* 'amante', *parida* 'tontería'...), populares o de nivel social bajo (*abuelo* 'persona anciana', *a base de bien, malas purgas...*), vulgarismos, en el sentido de términos malsonantes o de mal gusto (*feliciano, polvo, joder la marrana...*), jergales, es decir, de grupos marginales como drogadictos, prostitutas, delincuentes (*jeró* 'cara', *marrón* 'condena', *palanquetazo...*), literarias y también propias de la lengua escrita (*celotipia, dístico, ojigarzo...*), especializadas (*distimia-Medicina, disyuntor-Electrónica, empiriocriticismo-Filosofía, enrase-Física...*). Las marcas que se refieren a las ramas del saber acompañan a las palabras que se mantienen dentro de dichas especialidades casi de manera exclusiva; algunas, creadas en campos especializados pero que se han extendido al uso común –como *fósforo*–, aparecen sin marca. Con una *E* de *Especialidad* se registran los términos comunes a varias ciencias o técnicas: *consolidar.*

Llama la atención la extensión de los subgrupos de los gentilicios y de los adverbios terminados en *–mente*, en el que aparecen recogidas gran variedad de formas, sobre todo para constatar la extensión de uso.

En cuanto al manejo del *Diccionario*, la localización de los términos es fácil por el resalte en negrita del lema que, en el caso de los nombres, adjetivos y pronombres, lleva la terminación del femenino si la tuviera. La información morfológica, fonológica, ortográfica y de construcción que a continuación se ofrece, es de gran utilidad. El provecho que de ella se saque dependerá del conocimiento intrínseco del español y metalingüístico que tenga el usuario.

Dentro de un mismo artículo están consideradas como acepciones de una misma palabra aquellas que muestran –amén de la homografía del signo– una relación semántica. Las acepciones aparecen en párrafos independientes y están identificadas con números arábigos **1, 2**... Las subacepciones o sentidos secundarios, un tanto especializados, aparecen en el mismo párrafo y señalados con letra minúscula y paréntesis (**achicoria** *f* **1** Planta herbácea de flores azules [...]. **b)** Sucedáneo del café, fabricado con...). Las acepciones se agrupan con número romanos **I, II**... cuando la palabra participa en locuciones de diverso tipo, adjetivas, adverbiales, nominales, conjuntivas...

Quedan registradas en entradas diferentes las palabras que hoy no demuestran relación en sus significados, aunque etimológica o históricamente la hayan tenido. El pertenecer a una categoría gramatical diferente es motivo para desdoblar el término en entradas independientes. No es el caso de sustantivos que pueden cumplir función de adjetivos, o adjetivos, pronombres, adverbios o interjecciones que lo hacen como sustantivos (*hombre sabio, el yo, un no, un ay*), ni adjetivos como adverbios (*genial*). Se ha hecho una excepción para los infinitivos que se han lexicalizado como sustantivos y que se pueden considerar de manera independiente del verbo que les dio origen: *poderes* < *poder*.

Acompaña a cada acepción un ejemplo (de lengua escrita[2]) que demuestra el uso de la misma. Los datos que inician el artículo tras la entrada son la información gramatical: género para el sustantivo; (in)transitividad, pronominalización, conjugación, reglas sintácticas (colocación de complementos verbales) para el verbo; género y derivación (participio de) para el adjetivo. Aparecen anotaciones fonéticas, es decir, la transcripción de un término cuando este puede resultar especialmente difícil, "**Alzheimer** *(pronunc corriente,* /alqéimer/[3]*)*", p. 259.

Por último, algunos detalles: los verbos irregulares aparecen con indicación de la conjugación tipo en el apéndice Conjugación de los verbos (con 62 modelos). Las siglas tienen entrada propia, con anotaciones sobre su escritura, por ejemplo, **diu** *(tb con la grafía* ***DIU****, sigla)*, **UHF** *(sigla, pronunc corriente /ú-á_e-éfe/)*. Las palabras y frases extranjeras llevan la lengua de procedencia, indicaciones de pronunciación y otros datos de interés como la formación del plural, **spencer** *(ing, pronunc corriente /espénser/, pl normal en ~s)*.

Llena de satisfacción que una obra de consulta de esta magnitud haya encontrado un público más amplio y ávido de lo esperado. El prestigio de los autores y la dirección del maestro Seco imponen confianza y respeto; la calidad y volumen del producto, admiración.

M. A. Andión
Boletín de ASELE

Muñoz, Carmen (editora), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel. 2000

Este pasado septiembre, justo a tiempo para empezar el curso, se ha publicado en la colección de *Lingüística* de Ariel, un oportuno volumen conjunto sobre adquisición de segundas lenguas. Su editora, la profesora de la Universidad de Barcelona Carmen Muñoz, posee amplia experiencia en este campo, como muestra, entre otras publicaciones, su versión del *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* (junto con Carmen Pérez Vidal) o su dirección del último congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), celebrado en mayo en Barcelona y que tenía como tema monográfico la adquisición de lenguas, precisamente.

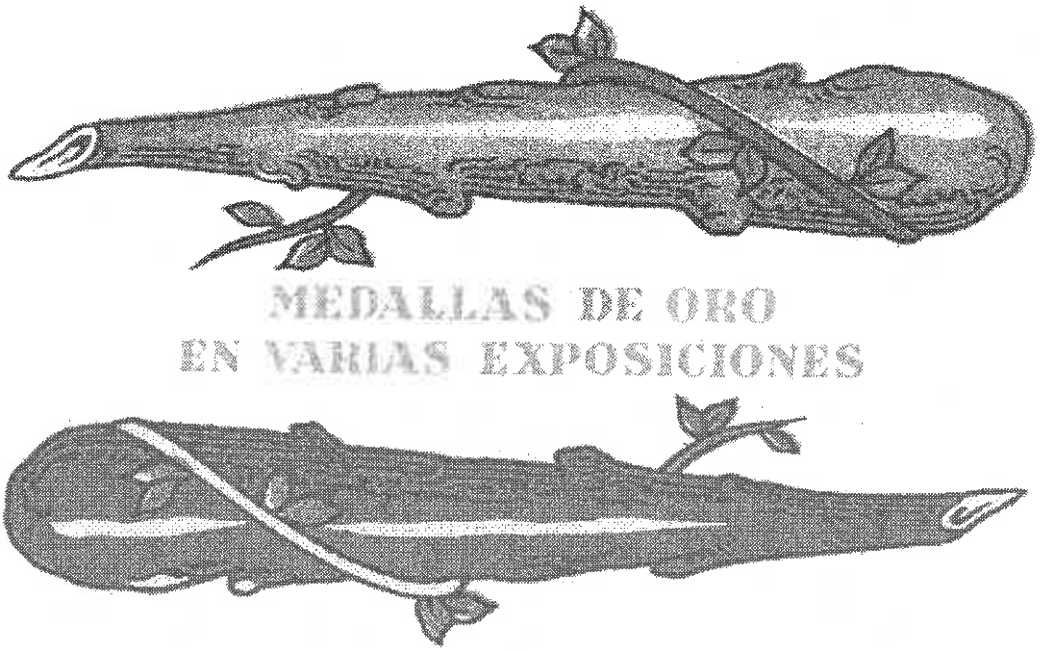
El estudio de cuanto concierne al aprendizaje de las segundas lenguas constituye un ámbito que, como no se le oculta a nadie, despierta un creciente interés desde hace ya décadas. De ahí la oportunidad de este libro, cuyo subtítulo (*Adquisición en el aula*) ejemplifica un fenómeno que ya anunciaba tiempo atrás la especia-

2. Los autores defienden este registro frente al oral por la mayor facilidad de analizar el contexto explícito de los enunciados escritos. Además de ofrecer estabilidad del uso de la colectividad y un nivel que se corresponde más con el de la lengua; mientras que el carácter espontáneo y original de los textos orales encierran una validez posible, únicamente, para los interlocutores implicados en el acto concreto de habla.

3. Previamente se ha identificado el fonema /q/ como el correspondiente a la grafía z en una relación de los signos fonéticos que se utilizan en el *Diccionario*.

lista Larsen-Freeman: el progresivo desplazamiento del interés desde el terreno de la didáctica (espacio de actuación del profesor) hacia el terreno de la adquisición (más centrado en el aprendiz).

Segundas lenguas constituye, como ya hemos anunciado, una obra conjunta cada uno de cuyos capítulos viene firmado por uno o varios especialistas, lo cual contribuye a la multiplicidad de perspectivas para observar un mismo, pero complejo y enriquecedor fenómeno, como es el aprendizaje de segundas lenguas. Conviene destacar la acertada elección de los colaboradores que participan en el volumen, porque entre ellos se cuentan algunos de los principales investigadores españoles y extranjeros en este campo. La unidad de la obra queda reafirmada por su organización en torno a tres ejes temáticos, como veremos a continuación, al comentar su estructura. Cada capítulo, además, finaliza con unas conclusiones y la bibliografía utilizada, aunque la terminología para indicar tales apartados no siempre coincida (unas veces aparece 'Conclusión' y otras 'Conclusiones'; unas 'Bibliografía' y otras 'Referencias bibliográficas citadas', etc.). En cualquier caso, y respecto a la autoría, a pesar de que al comienzo de cada capítulo aparece el nombre del autor, y aunque podemos leer en las primeras páginas un listado alfabético de autores, se echa de menos tal información en el propio índice del libro, que es probablemente el primer lugar al que acudimos para saber quién



ha escrito cada capítulo, así como la parte crucial para hacerse una idea del contenido del libro y a la que recurrimos cada vez que lo consultamos.

Como avanzábamos, el libro se estructura en tres bloques: "El aprendiz, sujeto del aprendizaje", "El aula, lugar del aprendizaje" y "Las competencias, objeto del aprendizaje", que se corresponden, como bien indica la propia Carmen Muñoz en la introducción a la obra, con el *quién, dónde* y *qué* del proceso de aprendizaje. Antes de adentrarme en el contenido de cada uno de ellos diré que se trata de un panorama completísimo, como prueba la gran extensión del volumen, que aborda tanto aspectos teóricos o una visión panorámica de una determinada área o cuestión, como los resultados de estudios empíricos sobre aspectos más específicos. De hecho, el principal objetivo del libro es ofrecer una variada muestra de las investigaciones actuales en adquisición de segundas lenguas, no sólo en España (aunque sobre todo, lo cual es muy plausible), sino también en el extranjero. El mero hecho de que aparezca este libro en castellano ayuda a paliar la insuficiencia (todavía) de publicaciones sobre cuestiones de adquisición en español.

Entre los trabajos presentados se recogen específicamente algunos sobre el español como lengua extranjera, lo cual contribuye a equilibrar el espacio que se dedica a esta lengua frente al inglés, de evidente mayor tradición y desarrollo. Y un último aspecto que interesa comentar es que a lo largo de los capítulos, y a veces de modo indirecto, se proporciona información sobre qué áreas requieren aún investigación, lo cual puede resultar muy útil para futuros estudiosos.

Comentaré a continuación muy brevemente el contenido de cada una de las colaboraciones. Abre el primer bloque dedicado a la figura del aprendiz el capítulo del holandés Eric Kellerman en el que estudia cómo el aprendiz se ve influido por el conocimiento previo que tenga de una o más lenguas, pero no sólo por el conocimiento 'objetivo', sino también especialmente por las percepciones que pueda tener sobre las relaciones lingüísticas; indudablemente, constituye ya un tema 'clásico' tratar sobre la transferencia lingüística, superadas ya las tesis del análisis contrastivo y su idea de interferencia; por ello precisamente resulta útil la visión que Kellerman ofrece, basada en por qué, cuándo y cómo actúa la lengua materna en la adquisición, describiendo el fenómeno del miedo a la similitud lingüística (que él denomina 'homoiofobia'), a partir de sus trabajos en adquisición del inglés por parte de aprendices de lengua materna holandesa, desde la teoría de prototipos de la lingüística cognitiva.

Lourdes Díaz y Juana M. Liceras (a quien debemos la traducción y difusión en español de algunos de los principales artículos sobre adquisición, además de importantes contribuciones personales) son autoras del segundo capítulo sobre las aportaciones de la teoría chomskiana al estudio de la adquisición de la gramática no nativa; se trata de un capítulo que repasa los mecanismos innatos de la ad-

quisición lingüística y el modo en que influye el input recibido (de nuevo, por tanto, la mutua imbricación entre lo innato y el medio), a través de los presupuestos de la teoría de parámetros y la teoría de la marca, entre otros.

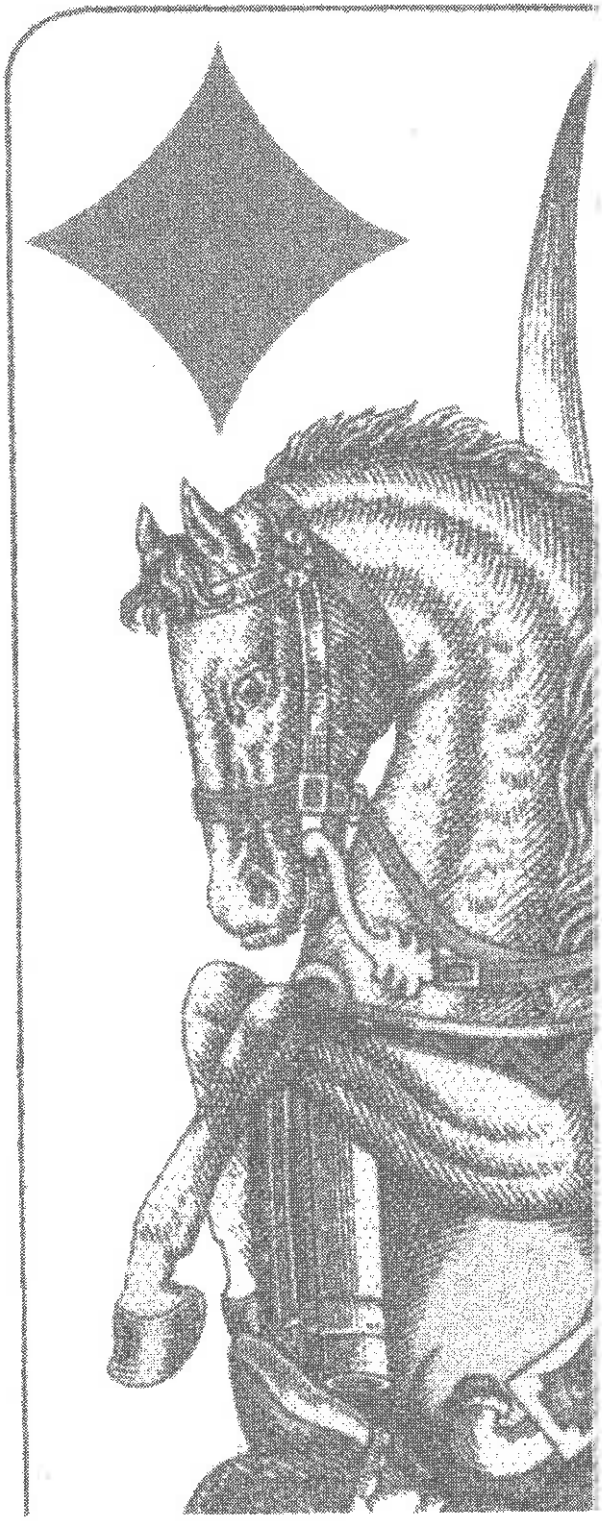
El tercer y último capítulo de este bloque lo firman Elsa Tragant y la propia Carmen Muñoz y aborda una de las cuestiones más debatidas en adquisición de lenguas, pero que requiere aún una mayor concreción: la influencia de variables individuales como la motivación y la edad en un contexto escolar; la primera de ellas, fundamental, es abordada desde la perspectiva de la psicología social y motivacional y especialmente en el contexto educativo y en edad escolar, y de este modo se ponen en combinación ambos factores; todo ello se ejemplifica a través de un estudio sobre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, cuyo diseño y resultados son comentados ampliamente.

El segundo bloque estaba dedicado, recordemos, al lugar de aprendizaje, el aula, vista desde una interesante triple perspectiva: como espacio de adquisición formal, como lugar propicio a la investigación y como destino a su vez de las experiencias pedagógicas proyectadas tras la investigación. El capítulo de Jasone Cenoz y Josu Perales trata sobre las variables contextuales (y se refieren tanto al contexto sociolingüístico como socioeducativo) y las consecuencias de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas; para ello comparan resultados de aprendizaje en contextos exclusivamente formales o exclusivamente naturales y las distintas modalidades de combinación de ambos contextos (con mayor o menor predominio de uno u otro). Por su parte, Craig Chaudron se centra en el aula como espacio para la investigación, con la figura de lo que se ha dado en llamar 'profesor en acción'. Es un capítulo sobre metodología de la investigación muy útil de cara a futuros trabajos, en la medida en que habla de 'debilidades' y 'aciertos' metodológicos. El autor focaliza la cuestión con el tema de la elección y uso de lenguas en el aula (la lengua meta o la lengua materna de los estudiantes) como ejemplo de objetivo de investigación cualitativa y con los estudios sobre la forma lingüística como ejemplo de objetivo de investigación cuantitativa. Finalizando este bloque, el capítulo de Catherine Doughty estudia la importancia de la negociación de significado en el aula, como punto de partida para las actuales consideraciones sobre la atención a la forma lingüística en la interacción significativa.

El tercer y último bloque, referido a las competencias como objeto del aprendizaje, no dedica, como pudiera esperarse, un capítulo a las respectivas competencias (lingüística, sociocultural, discursiva o estratégica, si seguimos la clasificación de Canale), sino que aborda aspectos más específicos. Así, Lourdes Ortega trata sobre la competencia gramatical oral, repasando trabajos que demuestran cómo la actuación lingüística constituye el punto de partida del desarrollo de la misma; para ello la autora ejemplifica con la interlengua de aprendices de español como lengua extranje-

ra, a través de los cuales ha estudiado el valor de la práctica oral en el aula y la comunicación en tareas, para conseguir la fluidez, corrección y complejidad de la producción oral propia de un nativo o casi nativo. En el capítulo de Gabriele Kasper y Margaret DuFon se discute sobre la adquisición de la pragmática en el aula y cómo pueden llegar a transferirse los conocimientos pragmáticos de la primera lengua. Y Eva Alcón, por su parte, estudia el modo en que la interacción oral en el aula potencia el aprendizaje de la competencia discursiva oral, que resulta más arduo alcanzar tan sólo a través del input del profesor o de los propios materiales. Los dos últimos capítulos se centran en otras dos destrezas igualmente fundamentales. Rosa Mª Manchón, Liz Murphy y Julio Roca tratan los procesos de composición escrita, en concreto teniendo en cuenta cómo interviene el grado de dominio de la segunda lengua en las actividades cognitivas de escritura. Y finalmente el capítulo de Victòria Codina y Esther Usó aborda en cierto modo la misma cuestión (la de la influencia del nivel que se tenga en la segunda lengua y también la del conocimiento previo), pero en este caso aplicada no ya a la expresión escrita, sino a la comprensión lectora, concretamente de textos académicos.

Como puede deducirse tras este repaso por su contenido, *Segundas lenguas* es una obra destinada tanto a investigadores como a profesores de idiomas, porque los trabajos se centran en el proceso de adquisición lingüística en un contexto académico o escolar, fundamentalmente. Y la editora señala la importancia de este



hecho teniendo en cuenta la variedad de situaciones de enseñanza/aprendizaje que se presentan en nuestro país: adquisición de lenguas extranjeras en marco académico a lo largo de todas las edades, pero también adquisición de una segunda lengua por inmersión lingüística en comunidades bilingües o la situación cada vez más frecuente de comunidades de inmigrantes que aprenden una o dos segundas lenguas, cuando sus respectivas lenguas maternas pueden estar muy alejadas de éstas. El conocimiento de las peculiaridades de cada proceso, situación o contexto podrá así favorecer unas adecuadas implicaciones pedagógicas. De ahí la oportunidad y trascendencia de estudios como el presente, cuya lectura desde estas líneas recomendamos.

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

Notas de Lectura

Alicia Ramos y Ana Serradilla, *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones y más.* Akal. Madrid. 2000.

"Calentarse la cabeza", "calentarse los cascos", "comerse el tarro", "darle vueltas a algo" o "devanarse los sesos", no es precisamente lo que van a hacer todos aquellos que abran este libro en busca de una explicación de los numerosos modismos, expresiones y locuciones de uso frecuente que tiene el español y que tan acertadamente han trabajado Alicia Ramos y Ana Serradilla con un doble objetivo. Por una parte como apoyo a estu-

diantes españoles que desean profundizar en su idioma y se sienten interesados en cómo expresar esos modismos en inglés y por otra como manual de consulta para estudiantes de español como lengua extranjera.

Con este diccionario sale al mercado un texto original en su forma y en contenido. "Viene al pelo", "viene como caído del cielo" "viene de perlas", porque conscientes de que el conocimiento gramatical de una lengua no asegura una correcta y completa efectividad en la comunicación, las autoras presentan una colección de expresiones de uso frecuente en la actualidad y de un amplio ámbito tanto en la lengua oral como escrita, con su traducción o equivalencia al inglés, además de otras expresiones similares en español. No se han detenido ni en regionalismos ni en expresiones "ultimísimas" cuyo uso desaparece con la misma rapidez con la que fueron creadas.

Hemos de "sacar a relucir" que el *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones y más* es un libro eminentemente útil y práctico, fácil de manejar por su clara presentación. Dedica un capítulo a expresiones verbales, otro a expresiones con preposiciones, el tercer capítulo a otros dichos populares y se finaliza con una serie de actividades en donde se puede comprobar los progresos que se hayan hecho en la asimilación y manejo del material. Como colofón se completa la obra con dos índices ideados para facilitar una consulta rápida tanto de lectores de lengua hispana como inglesa. En el primero se muestran todas las expresiones españolas que se han analizado en el libro y en el segundo se presenta una lista de expresiones en inglés con su equivalente en español.

"Ha salido a pedir de boca" es la última expresión que nos atrevemos a utilizar para señalar los méritos de este texto que tan buena acogida ha tenido por el público y que muestra el deseo y la necesidad de que apareciese semejante material. Interés también demostrado por diversos medios de comunicación en los que fueron entrevistados las doctoras Alicia Ramos y Ana Serradilla: Radio Onda IMEFE (Comunidad de Madrid) en el programa cultural de "Nuevos libros", Radio Nacional de España Internacional, Onda Corta y Canal Internacional TV.ES e Internet RNE, Radio Cope con María José Navarro, Radio Círculo de Bellas Artes en "Agenda abierta: un libro", Radio Onda Madrid en "Los libros del verano" y Radio Onda Cero en el programa "Los mejores libros del verano".

ARACELI SAN MARTÍN MORENO
Saint Louis University - Campus de Madrid

Ruiz Giménez, Juan José. *Aproximación a España* (Manual de Cultura para la enseñanza del español como lengua extranjera, niveles intermedio-superior). Colección Interlingua , Editorial Comares, Granada. 2000. 177 páginas.

Este manual responde claramente a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de los profesores de español que precisan ofrecer una visión ponderada y moderna de las referencias culturales más significativas de nuestro país. Es el fruto logrado de 10 años de clases

de cultura y de una elaborada reflexión y decantación.

Está planteado como colección de ensayos y como manual. Dividido en dos grandes bloques, uno de cultura general y otro de historia, cada unidad comienza con un texto que ilustra el tema para, a continuación, presentar varios textos adicionales que desarrollan éste y que están planteados para llevar a cabo actividades de comprensión lectora, con preguntas adecuadas para ello, siguiendo el modelo de los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Luego presenta actividades de escritura y de conversación en torno al mismo tema (sólo en las unidades de cultura) y concluye, en algunos casos, con una sección (Recuerde) que fija los conceptos fundamentales. Presenta además una escogida bibliografía para aquellos que deseen ampliar sus conocimientos acerca de alguno de los aspectos que cubre.

Las unidades de cultura general, todas con un subtítulo ilustrativo, son: aspectos geográficos y climáticos (la frontera sur de la Unión Europea); los españoles (así somos, ni más ni menos); la fiesta taurina (más cornás da el hambre); estudio de la población (ni tantos ni tan pocos); el flamenco (agua oculta que llora); la gastronomía (el comer como el rascar, todo es empezar); el turismo (la gallina de los huevos de oro); España en fiestas (hasta que el cuerpo aguante) y estructura política y territorial (todos bajo el mismo paraguas). Las unidades de historia, igualmente con subtítulo, son: España monárquica (unidad, imperio y decadencia); descubrimiento, conquista y colonización de América (un encuentro casual); la segunda república (tan cerca pero tan lejos), la guerra civil española (el triunfo de la sinrazón); la era de Franco (la resurrección del pasado), la transición política (reforma o ruptura) y España en la Unión Económica Europea (el final de un largo recorrido). Alguien podrá echar en falta una unidad sobre la más inmediata actualidad pero ésta siempre deberá ser preparada, de acuerdo con los acontecimientos, por el propio profesor de aula.

El autor utiliza un lenguaje coloquial y fluido, lo más parecido al lenguaje actual de los españoles, lo que propicia una amena lectura. El estudiante extranjero encontrará, indudablemente, dificultades que podrá sortear con la ayuda de un buen diccionario, de las notas que se incluyen a pie de texto y, por supuesto, de un profesor de aula que le oriente. Entre los aspectos lingüísticos cabe destacar el magnífico tratamiento que el autor ofrece del español idiomático, muy acertadamente contextualizado.

Las 16 unidades que componen este manual están diseñadas para cubrir unas 45 horas de clase, bien de manera monográfica o integradas con un curso de lengua más o menos intensivo. El material es realmente muy flexible y permite tanto obtener una visión de conjunto como profundizar en los temas que resulten de mayor interés para los estudiantes.

MIGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ PÉREZ
Centro Granadí de Español (CEGRÍ)

ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

OBRA DIRIGIDA POR
Concha Moreno

Josefa García Naranjo
Mª Rosa García Pimentel
Antonio Herrero Montosa

DEA (Documentos de Español Actual). Vol. 1

Carcedo González, Alberto (ed.). "En torno al español como lengua extranjera".

El Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku (Finlandia) ha publicado el Volumen 1 (1999) de DEA –Documentos de Español Actual–, número monográfico titulado "En torno al español como lengua extranjera" editado por Alberto Carcedo González, director de dicho Departamento, que mereció por su Tesis Doctoral defendida en la UNED en 1996, *"La pronuncación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero"*, el IV Premio ASELE de Investigación para Tesis Doctorales en 1996. Los miembros de ASELE recordarán que en el Boletín de abril de 1992, el número 6 (pp. 6-9) Alberto Carcedo había elaborado un informe sobre "El español en Finlandia".

En esta ocasión, el volumen de DEA se abre con un detallado *"Perfil de la Lengua Española en los países nórdicos; claves de su valoración actual y perspectivas de desarrollo"* (pp. 15-32). Así que esta visión actualizada redondea la información que nos aportaron él mismo e Ingmar Söhrman en 1995 (Boletín núm. 13, pp. 13-16) y J. Mª Izquierdo en 1999 (Boletín núm. 20, pp. 27-34), sobre Suecia y Noruega, respectivamente.

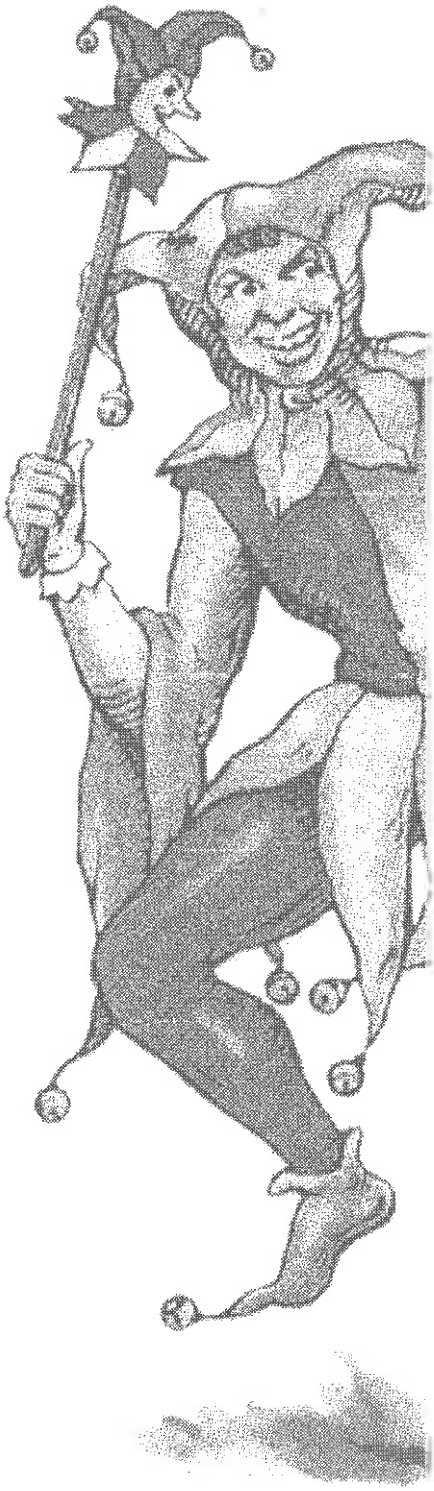
De este primer volumen de DEA puede consultarse la reseña de mi compañera Mar Cruz Piñol que apareció en la revista electrónica Especulo (www.ucm.es/info/especulo/numero14/deahtml). Es muy completa y me anima a orientar mi breve comentario en otras direcciones.

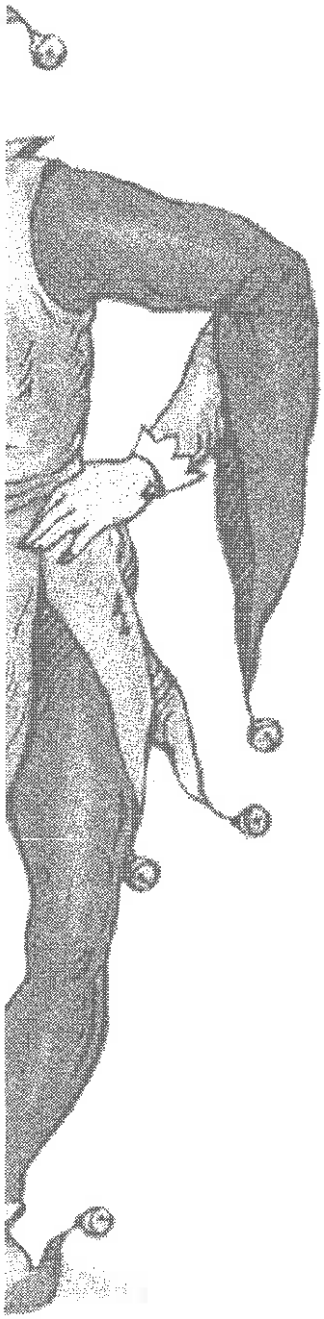
Lo abriré con la mención de la variedad de la procedencia de los autores, factor que, a mi juicio, avala la calidad de la obra, que resulta más enriquecedora que cuando comprende trabajos de autores muy próximos en el espacio. Con todo, es común a todos ellos el profesar en centros universitarios. Aparte del editor, hay otros dos autores del ámbito escandinavo (Oslo y Bergen): José Mª Izquierdo y Ase Johnsen. De los Países Bajos proceden los colaboradores Fermín Sierra (Amsterdam) y Dolores Soler-Espiauba (Bruselas). Uno de los trabajos presentados en colaboración reúne la Universidad de Barcelona con la de Tel Aviv (Mar Cruz Piñol/Rosalie Sitman). Madrid y sus centros universitarios está representado por José Siles, de una parte, y por Mª del Carmen Caballero, de otra. En Andalucía trabajan Concha Moreno (Málaga), Mª Ángeles Torres (Cádiz); de la Universidad de Granada son Mª Dolores Chamorro, Francisco Rosales y José

Plácido Ruiz –todos ellos del Centro de Lenguas Modernas–y Rosario Alonso (Dpto. de Lingüística General).

Bastantes de los colaboradores son miembros de ASELE y asistentes y participantes asiduos de sus Congresos anuales. Cabe destacar que José Siles fue Socio Fundador y Vicepresidente de la Asociación –como la que redacta esta reseña-comentario–, en tanto que Concha Moreno es la actual Secretaria-Tesorera. Por lo que respecta a Dolores Soler-Espiauba y a José Mª Izquierdo, son los delegados de ASELE en Bélgica y en Noruega, respectivamente, como ya dijimos que lo era de Finlandia el propio director del volumen, Alberto Carcedo. Mar Cruz Piñol fue premiada por ASELE pos su Memoria de Licenciatura. No menciono esta coincidencia porque el profesor Carcedo haya conocido en las reuniones de ASELE a sus autores, sino para mostrar la vitalidad de una Asociación que se fundó hace ahora dieciséis años.

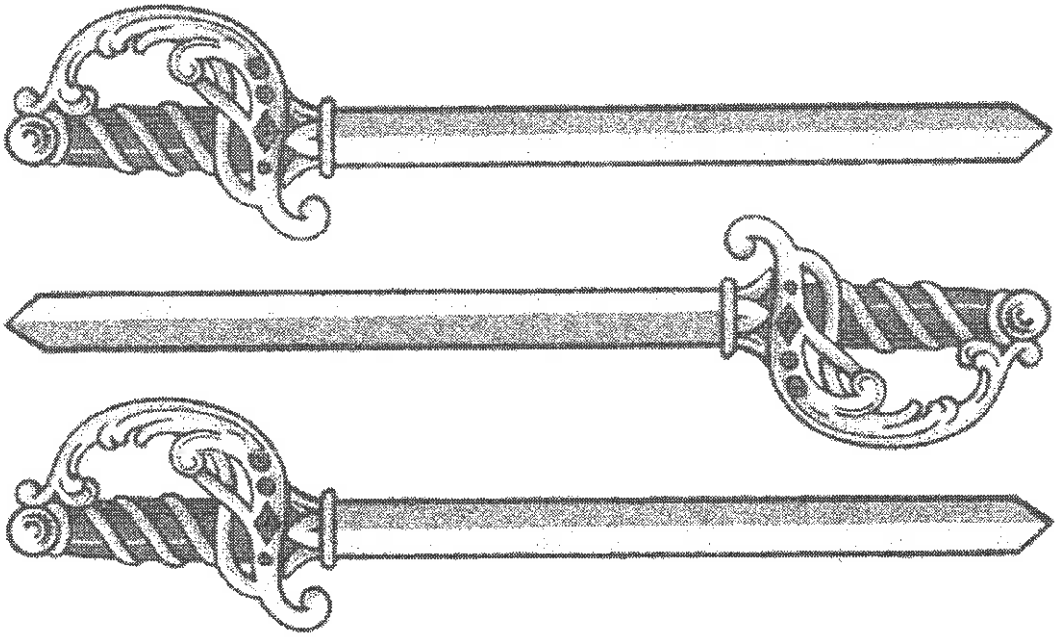
Podríamos añadir que varios de los autores que han aportado su experiencia profesional e investigadora son conocidos autores de textos especializados (metodología, temas gramaticales o lecturas), incluso pioneros en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (Siles), y con una presencia asidua en los catálogos actuales (Moreno, Soler-Espiauba). Podríamos añadir, asimismo, que otros han contribuido con su continuada labor de editor (Fermín Sierra) o que se mueven en el terreno multidisciplinar de la interculturalidad (Soler-Espiauba).





Hasta donde sabemos, los tres colaboradores del Centro de Lenguas Modernas de Granada defendieron sus tesis doctorales en 1998, y otros lo han hecho posteriormente (Mª Ángeles Torres) o lo harán en un futuro cercano (Mar Cruz). Destacamos este extremo para mostrar cómo la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha incorporado progresivamente al curriculum de los ciclos de doctorado universitario.

Hace poco (7-9 de setiembre de 2000) se ha celebrado en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Canet de Mar la IV International Conference on Languages for Specific Purposes. En este marco se organizó, por parte de las universidades de Barcelona (Emma Martinell) y de Granada (Ángel Felices) un Seminario sobre "Español de los negocios". Los que en nuestro país están investigando sobre "negociaciones interculturales", los que publican obras sobre la lengua jurídica, la lengua de la actividad turística, la lengua del comercio y de la economía, y los equipos que, acogidos a programas europeos como los Leonardo no son muchos todavía y, sobre todo, no se reúnen en una asociación –sí existe una asociación sobre lenguas con fines específicos, aunque muy centrada en la lengua inglesa–, ni informan de sus avances en un foro concreto. Podemos repasar los índices de las Actas de las convocatorias de ASELE y de AESLA; bastará eso para ver que el interés por ese campo aumenta en nuestro país. Pero no está a la vuelta de la esquina, precisamente, el día en el que un cur-



so sobre "español con fines específicos" entre en el curriculum de la Filología Española. Y, sin embargo, no deja de aumentar el número de hablantes del español, ni faltan voces que le atribuyan un papel en la política y en la economía global.

Propondré un ejemplo de la conveniencia de ahondar en estos terrenos interdisciplinares, que procede de mi propia experiencia. Aceptamos que la especificidad suele traducirse en un léxico descriptivo de objetos, funciones y actividades. También reconocemos que hay unas funciones verbales, o actos verbales característicos. Veamos: la moneda única europea, el euro, fue aprobada la noche del 2 de mayo de 1998. Su implantación ha generado un léxico (véase la monografía de Josefa Gómez de Enterría, "*El vocabulario neológico de la Unión Monetaria Europea: el euro*", Español Actual, 68, 1997, pp. 39-53). Su implantación, las oscilaciones de su valor en relación con el dólar, su valor –en una palabra–es tema de páginas y páginas tanto de periódicos especializados como de la prensa general. Con ello se ha producido una notable actividad de formación de comparaciones, metáforas y símiles. ¿También la lengua española se caracterizará por unas construcciones sólo suyas? La "metáfora de la vida cotidiana" ¿abarcará la actividad económica?, ¿se trasladará de una lengua a otra con la traducción?, ¿será campo de calcos o de coincidencias? (véase el trabajo de E.Martinell y D. Montalto, "*Más allá del euro*", Culture, 12, 1998, pp. 259-278). Tenemos que ver cómo proliferan tesis como la que habrá

servido de base a la obra de Bertha M. Gutiérrez Rodilla, *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Ediciones Península, 1998. Debemos animar a los filólogos a acercarse a los textos de economía, a los textos jurídicos, y debemos hacer ver a nuestros colegas que desde el conocimiento del sistema de una lengua es dado establecer rasgos y comportamientos (véase Mª Antonia Martín Zorraquino, *"Formación de palabras y lenguaje técnico"*, Revista Española de Lingüística, 27.2., 1997, pp. 317-339).

Todo ello ha de tener un reflejo en la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, que es el punto del que partíamos. No recordamos que haya habido una convocatoria de ASELE centrada en este tema, el de las variades especificidades del español y el tratamiento de su aprendizaje desde la práctica y el conocimiento de otras lenguas.

Volvamos al volumen de DEA. Felicitamos al editor por haber agrupado trabajos que hayan salido de centros de España y de otros lugares de Europa, y por haber alentado la heterogeneidad de temas, de métodos y de directrices de investigación.

Aunque la mencionada reseña de Mar Cruz en Especulo contiene la descripción de cada uno de los artículos, no estará de más que se comente aquí que tres de ellos tratan de la Red; que uno versa sobre qué y cómo enseñar español/lengua extranjera; que otro debate algo muy debatido, pero nunca suficientemente: el papel de la gramática en el aula de E/LE. Un artículo aborda una realidad intercultural, la cuenca mediterránea. Otro plantea cuestiones de canales (oral, escrito) o de variantes. Una monografía se dedica a los falsos amigos y otra a la interjección. Y, como no podía dejar de ocurrir, hay colaboradores que se aprestan a mejorar la presentación de la distinción entre el imperfecto y el indefinido, o a aportar una nueva luz al fenómeno de la concordancia temporal. Un abanico –como el lector advierte– de temas que no ha de dejar indiferentes a los destinatarios. Entre ellos, los lectores del Boletín de ASELE, de entre los que se contarán algunos de los colaboradores cuyos trabajos constituyan un esperado segundo volumen de DEA.

EMMA MARTINELL GIFRE
Universidad de Barcelona

Studies in Second Language Acquisition, 21. 2 (1999), 195-215

Paribakht, T. Sima and Wesche, Marjorie, "Reading and Incidental Vocabulary Acquisition"

En este artículo se describe un estudio experimental, con estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio, sobre la adquisición "incidental" o natural de vocabulario y conocimientos léxicos nuevos por medio de la lectura.

La adquisición del vocabulario se califica de "incidental" porque el estudiante lee con el objetivo de tener una idea general del texto y, como consecuencia, hace un esfuerzo por entender las palabras desconocidas por medio de la de-

ducción y el contexto. Sin embargo, este proceso de adquisición de vocabulario es lento y difícil de asimilar si no se lleva a cabo de forma adecuada.

Es importante que el texto a utilizar sea asequible por lo que se refiere al nivel idiomático y cultural del estudiante, para que este pueda hacer una inferencia adecuada de acuerdo con el contexto, además de ser un texto interesante y de interés para que el lector esté motivado en saber el significado del nuevo vocabulario. La realización de ejercicios de comprensión, de vocabulario y de resúmenes del texto, haciendo énfasis en las palabras desconocidas, ayudará a la retención de éstas de forma activa y facilitara el uso posterior de las mismas.

Teniendo esto en consideración y por medio del análisis de diferentes experimentos se llega a la conclusión que la lectura "incidental" por sí sola no es suficiente para la adquisición de vocabulario y que tiene que estar estrechamente vinculada con otras actividades. Se analizan en detalle las diferentes etapas de adquisición de vocabulario desde el primer encuentro con la palabra hasta su asimilación completa por parte del estudiante y las técnicas usadas por éste (deducción, repetición de la palabra en voz alta varias veces, uso de diccionarios, etc.) que nos posibilita tener un mejor entendimiento de este proceso a la hora de aplicarlo.

ALEJANDRO CUZA-BLANCO
Equipo ELE / Ottawa
Universidad de Ottawa

The Canadian Modern Language Review Núm. 56, 3 (March, 2000)

Bill Johnston y Karin Goettsch *"El conocimiento básico de la enseñanza de la lengua".*

Este artículo examina los aspectos del conocimiento básico en la enseñanza que poseen los profesores que tienen experiencia en la enseñanza del inglés como lengua segunda, ya sea al dar explicaciones gramaticales como al puntualizar otros aspectos de la lengua. Este artículo examina tres categorías diferentes del conocimiento del profesor : conocimiento del contenido, conocimiento del contenido pedagógico, y conocimiento de los estudiantes. Los resultados indicaron que estas tres categorías del conocimiento están interrelacionadas en formas complejas. La pregunta principal que se realizó en esta investigación fue, ¿qué tipo de conocimiento poseen verdaderamente los profesores y cómo lo utilizan en el aula? Aunque el conocimiento de la lengua inglesa es vital para la enseñanza de ésta, sólo tiene importancia pedagógica si se combina con otros tipos de conocimiento tanto del profesor como de los estudiantes. Este tipo de información forma también parte de la conocimiento base del profesor de lengua. El conocimiento base se define como un proceso orientativo. Nace de un acercamiento dialógico para la enseñanza en el que existe una interacción continua entre el conocimiento del profesor y sus acciones y su conciencia del conocimiento y del aprendizaje del estudiante. Y se dice que el conocimiento base es un proceso orientativo porque sus componentes son tanto procesos dinámicos (el aprendizaje del estudiante, las estrategias pedagógicas) como procesos estáticos (la gramática inglesa).

Las acciones a las que el conocimiento base nos acerca son también procesos; las explicaciones dadas por los profesores, la creación de ejemplos apropiados y el uso de recursos y referencias. Finalmente, el conocimiento base por sí mismo, así como todos sus componentes, deberían ser el punto central de cualquier programa educativo de todo profesor de lengua.

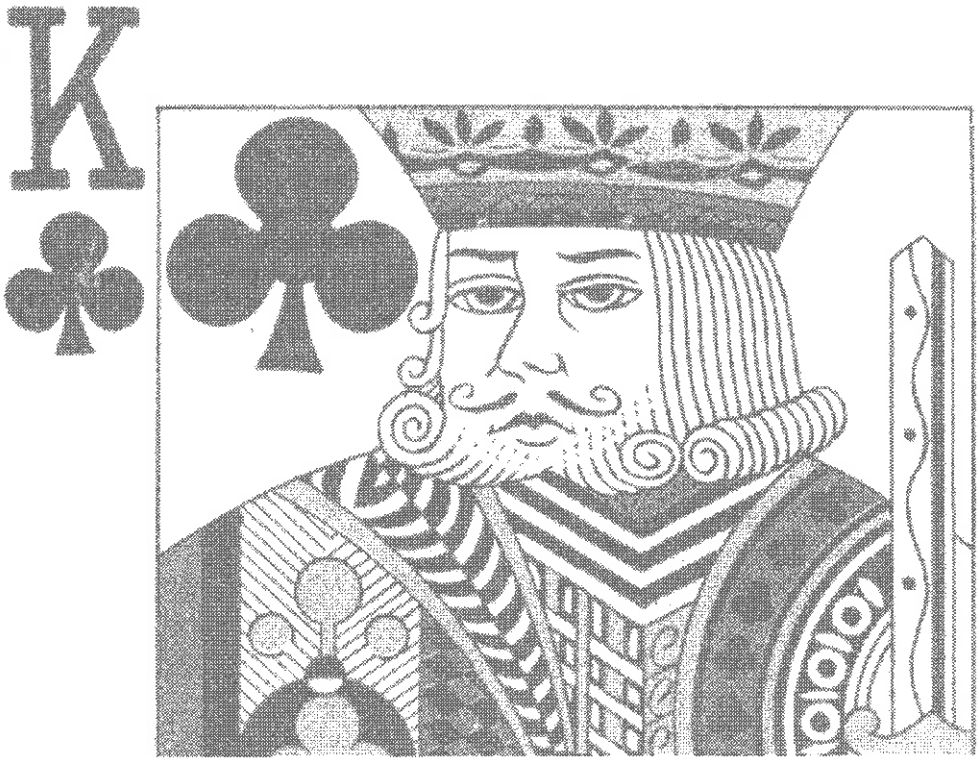
Second Language Acquisition, Núm. 21 (2000), 225-241.

Carol A. Fraser, Universidad de York *"El uso de las estrategias de procesamiento léxico y aprendizaje de vocabulario a través de la lectura".*

En este artículo se muestran los resultados de un estudio en el que se investigó qué estrategias de procesamiento léxico usaban los hablantes de L2 en la lectura. Los resultados apoyan la teoría de que la lectura de textos en la L2 puede ser productiva para el aprendizaje de vocabulario secundario. En el experimento, los estudiantes de la L2 utilizaron más estrategias productivas de procesamiento léxico (inferencia y consulta) que improductivas (indiferencia) al encontrarse con vocabulario nuevo. Tanto al consultar como al inferir tuvieron éxito en la determinación del significado correcto de la palabra en cuestión. Al inferir, los estudiantes accedieron a un proceso de creación a partir de pistas proporcio-

nadas por el contexto de la lectura, más que a procesos de identificación del vocablo basados en la asociación entre la L1 y la L2. Estudios anteriores sobre la inferencia de la L2 (Beusoussan & Laufer, 1984; Haynes, 1984; Huckin & Bloch, 1993) indican que las inferencias basadas en la asociación de la forma de las palabras entre la L1 y la L2 llevan a atribuir un significado inapropiado a la palabra en mayor proporción que las inferencias basadas en el uso de pistas dadas por el contexto de la lectura. Los estudiantes que participaron en este experimento mostraron un nivel de retención mayor cuando la inferencia se basaba en una asociación de palabras entre la L1 y la L2. Las estructuras de memoria ya existentes se plasmaron también en un mayor nivel de retención de palabras conocidas previamente por los estudiantes con respecto a aquellas que no habían sido vistas anteriormente. Además, al inferir y posteriormente consultar el texto, los estudiantes tuvieron un nivel de retención mayor que cuando simplemente consultaban o inferían. En conclusión, este estudio sugiere que aunque la instrucción que enfatiza el uso de estrategias de procesamiento léxico no afecta directamente el aprendizaje de vocabulario, puede tener un efecto indirecto al provocar la disminución del número de palabras no familiares ignoradas y al aumentar la calidad de las inferencias.

YOLANDA MARÍN
Equipo ELE/Ottawa
Universidad de Ottawa



Foreign Language Annals, Núm. 33, 4 (2000), 428 – 432

Carolyn Gascoigne Lally, *"First Language Influences In Second Language Composition: The Effect Of Pre-Writing"*.

En este artículo se investiga el papel de la lengua materna (L1) durante la etapa de generación de ideas que forma parte del proceso de redacción en la lengua segunda o extranjera (L2). La pre-escritura comprende básicamente la charla, la escritura libre y la tormenta de ideas que proveen al escritor de un proyecto y del sentido de audiencia y de voz.

La hipótesis de Friedlander (1990) es que los estudiantes de L2 lograrán mejorar el guión y el contenido textual de sus redacciones cuando la pre-escritura se lleve a cabo en la lengua que se relaciona con la adquisición del conocimiento del tema que se va a desarrollar. Sin embargo, los temas de redacción no son siempre exclusivos de una u otra lengua. Por eso en este estudio, y teniendo en cuenta la hipótesis de Friedlander, Gascoigne Lally compara una serie de redacciones, en ningún caso generadas por temas que tuvieran relación específica con la lengua materna o la lengua segunda. La investigadora predice que la utilización de la L1 en la pre-escritura ayudará a los estudiantes a llevar a cabo una mejor elaboración del proyecto y producirá redacciones con mayor unidad que las planeadas en L2. Emplea dos grupos de estudiantes de francés, que realizan alternadamente la pre-escritura en su L1 seguida por la redacción de un tema en L2; y la pre-escritura en L2 y redacción en L2. Los resultados confirman la hipótesis de la investigadora con un margen mínimo en cuanto a organización e impresión general de las composiciones. El margen es insignificante en cuanto al vocabulario y los recursos expresivos.

Foreign Language Annals, Núm. 33, 4 (2000), 421-426

Ana M. Brenes García, *"Contemporary Spain: Lessons for the Business Spanish Student"*.

Este artículo plantea la importancia de la utilización de textos literarios contemporáneos en el aprendizaje del español comercial. La integración de la literatura, la expresión más explícita de una cultura y de sus valores, a la enseñanza del lenguaje comercial brinda un doble beneficio al profesional estadounidense que se desenvuelve en el área del comercio internacional: por un lado, el beneficio de dominar el lenguaje en el contexto comercial y, por otro lado, el de adentrarse en el ámbito cultural, en este caso, de España.

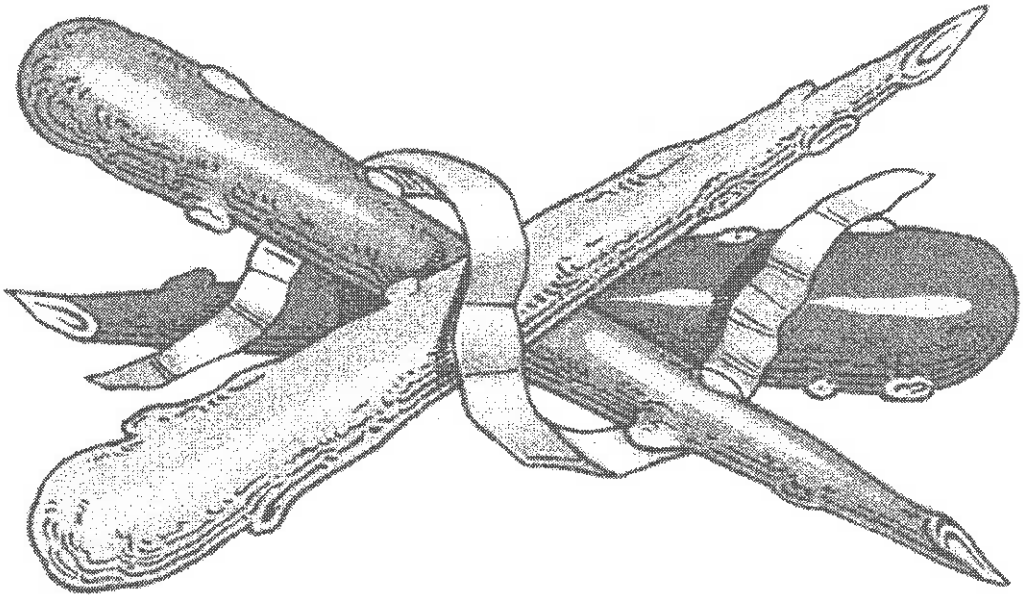
A partir de un análisis de la intertextualidad de las obras, el instructor prepara sus clases seleccionando aquéllas que sean pertinentes al campo del comercio internacional, así como también CD ROMs, videos y artículos de la Internet que sirvan como materiales de apoyo didáctico. Entre los siete textos propuestos en el artículo y, para ejemplificar la relación interdisciplinaria figura un fragmento de *L'ópera quotidiana* de Montserrat Roig, que trata uno de los problemas internos

más importantes de la España de hoy, explica Brenes García, la diversidad cultural y lingüística dentro del país. Los posibles temas de estudio que se desprenden de esta lectura serían, por ejemplo, diferencias entre las culturas catalana, vasca, gallega, castellana y andaluza, el problema del nacionalismo radical, las diferentes regiones económicas en España.

El programa consta de tres etapas. La primera, previa a la lectura del texto, desarrolla actividades que tienden a estructurar un nuevo marco referencial cultural, para tomar conciencia de los conflictos que destruyen la comunicación y las relaciones con otros, y al mismo tiempo que incrementan la competencia del lenguaje ya adquirido y la de su vocabulario.

En esta etapa se introducen las ideas generales del texto. La segunda etapa se dedica a la lectura propiamente dicha. La tercer etapa comprende actividades de comprensión de la lectura, tareas escritas sobre el texto leído, discusión y dramatización de aspectos culturales y, finalmente, escritos donde los estudiantes demuestren que han asimilado las diferencias culturales, creando un nuevo marco referencial para interpretar el valor cultural del texto en el contexto comercial.

CRISTINA SENN
Equipo ELE/Ottawa. Universidad de Ottawa



Faros

MABEL GALÁN[1]

Desde el faro podían verse, a lo lejos, fundidas con la línea gris del horizonte, las siluetas triangulares de los barcos de vela oscilando como veletas sobre el mar. José Aguirre se llevó la taza de café a los labios mientras contemplaba en silencio aquella inmensidad oceánica, demasiado grande como para abarcarla de una sola mirada. Saboreaba el preciado líquido, que a cada sorbo le dejaba un matiz amargo en la boca, mientras se preguntaba, cuánto tiempo más le permitirían permanecer allí. Hacía meses que esperaba la carta, el verdugo ocasional que le anunciaría el final.

"Sesenta y cinco años no son suficientes para retirar a un hombre, para decidir que un hombre está acabado", se repetía, *"Sesenta y cinco años "*. La cifra mágica se agrandaba amenazaste como un mal sortilegio entre sus labios. *"¿Quién decide a qué edad un hombre es viejo? ¿Quién se atreve a afirmar que un hombre, a los sesenta y cinco años está acabado y no sirve para nada?"*, se preguntaba, mientras sus ojos, avispados, como los de un águila, siempre dispuestos a otear el peligro allá donde acechase, se llenaban de lágrimas. *"El tiempo ha pasado demasiado deprisa"*, se decía, *"Estos cuarenta años se han esfumado en un soplo de viento."*

Mientras fumaba, en una cachimba de madera de nogal tan antigua como él, José Aguirre contemplaba el rastro que la vida había cincelado en sus manos. Los dedos estilizados de su juventud, que bien hubieran servido por su delicadeza para tocar algún instrumento musical en otra época, se habían vuelto gruesos, toscos, demasiado anchos... ¿Y las arrugas? Eran muchas sin duda, y muchas las señales que en la piel le habían quedado tatuadas para siempre. Pero daba igual, no iba a rendirse. Él, José Aguirre Santamaría de Flores, se sentía joven, tan fuerte como en sus mejores tiempos, y con más experiencia que nunca. Los años podían haber pasado por su lado pero no por sus venas, que aún latían con la fuerza de la ilusión de los años mozos. Cuarenta años realizando el mismo trabajo, la misma la labor rutinaria y metódica, demasiado solitaria para algunos quizá, pero que parecía haber sido creada para él, cortada a su medida. Contemplaba sus manos con deleite, detenién-

1. Mabel Galán, licenciada en Filología hispánica y psicóloga de profesión, es autora de la novela *Desde la otra orilla*, con la que ha quedado finalista en el Primer Premio ODISEA 1999, convocado por la Editorial de este mismo nombre.

dose en cada dedo, en cada nueva arruga. Y en aquellos surcos horizontales de piel, que se le agolpaban como gusanos de seda en los nudillos, veía grabada toda su vida, sus recuerdos, recogidos en los pliegues de cada mano, e inmersos en cada rincón de aquel faro que pronto debería abandonar.

"No es sólo por su edad señor José"–le habían explicado– *"No es sólo por su edad, es por el faro, que necesita modernizarse. Las nuevas tecnologías van llegando a todas partes. Renovarse o morir, señor José, ya se sabe. Y además, usted está cansado. Son muchos años de soledad encerrado entre estos muros señor José. Necesita compañía..."*

De lo que estaba cansado José Aguirre era de tanto oír mamarrachadas, y de que se empeñaran en asegurarle que las nuevas tecnologías abrirían las puertas del futuro. *"¿Qué futuro, y para quién?"*, se preguntaba. La ciencia con sus adelantos estaba dejando sin trabajo a muchos hombres. *"Cuando todo esté tan informatizado como dicen"*, murmuraba para sí, *"ya no será necesario el hombre para el faro. Las máquinas lo controlarán todo, e irán prescindiendo de nosotros, seres menos exactos, más imprecisos y no tan perfectos. Con un coche y un carnet de conducir, cualquiera podrá incluso controlar por sí solo cuatro o cinco faros sin apenas esfuerzo."*

Mientras reflexionaba, a José se le inyectaban los ojos de sangre; ya no eran lágrimas, sino un líquido más espeso y de un color más rosado, que evidenciaba su rabia y le impedía parar de dar vueltas al mismo tema. *"Los faros perderán su esencia* –se repetía– *abandonados a su suerte, transitados por extraños apenas un par de horas al día..."* Entre bocanada y bocanada de humo, sus pensamientos lejos de disiparse diluidos con el bello paisaje, se concentraban más y más cada vez, embotando su cabeza. No podía soportar la idea de que otras manos hicieran uso de lo que él sentía tan suyo. Aquel faro formaba parte de su vida, era su vida.

Aunque el timbre de la puerta sonó tímidamente, sus oídos acostumbrados al silencio, captaron instantáneamente el ruido que provenía de la planta baja. José Aguirre bajó las escaleras lo más rápido que pudo, con toda la agilidad que sus viejas piernas le permitían, preguntándose quién sería, quién lo visitaría a esa hora tan temprana. En aquellos tiempos casi nadie solía madrugar.

–Ya voy, ya voy, no se impaciente–iba gritando a medida que los peldaños de la escalera desaparecían bajo sus pies.

La cara fresca y juvenil de un chaval, que no aparentaba tener más de veinte años, apareció como salida de la chistera de un mago, detrás de la puerta.

–¡Hola! ¿Es usted José Aguirre? Yo soy...–el viejo no le dejó terminar de presentarse, le estrechó la mano y le invitó a pasar.
–Pase, pase, joven, no tiene que darme explicaciones. Le enseñaré el interior con mucho gusto. Hace tiempo que nadie viene a curiosear por el faro. Siempre me gustaron las visitas.

Sin más conversación José se dio media vuelta e inició el camino de ascenso a la primera planta tras indicarle al joven, con un gesto amistoso, que le siguiera.

–Quizá sean demasiadas escaleras para usted, jovenzuelo– le iba comentando mientras ascendían *–Este faro no es como esos modernos que se construyen ahora con ascensor y todo tipo de comodidades. Para visitarlo es necesario subir a pie, como se ha hecho siempre; y hay contados, nada más y nada menos, que ciento ochenta y cuatro escalones hasta su parte más alta. Una buena escalada. ¿No cree?*

El muchacho ascendía detrás del viejo, escuchando su discurso sin interrumpirle, intentando controlar el nerviosismo que iba en aumento a medida que se acercaban a la planta superior. Había deseado tanto que llegara ese momento que le parecía imposible estar pisando ese suelo con sus propios pies.

–No es un faro muy llamativo por fuera, pero en altura y proporciones tiene más sabor a mar que cualquiera de los que usted haya pisado nunca en su vida. ¡Este es un faro de verdad, amigo, y no esos modernos edificios...!

El viejo continuaba con su retahíla de elogios al faro, sin percatarse de que el muchacho apenas podía prestarle atención de lo excitado que estaba. Cuando por fin llegaron a la planta de la cristalera, la panorámica que se divisaba a aquella altura impresionó tanto al chaval que, durante unos segundos, permaneció hipnotizado frente a los cristales, incapaz de articular palabra, extasiado como un niño ante aquel paisaje. Sus ojos, de un tono tan azul como el cielo, parecían querer fundirse en un abrazo con el mar.

La fascinación del joven por aquel infinito azulado, su sincera emoción ante

aquel pedazo de mar iluminado, aquella mañana, torpemente por el sol, sedujo al viejo de tal modo, que no pudo evitar que el pasado, profundamente enterrado entre sus recuerdos, retornara involuntariamente como un náufrago a su memoria. *"Las aguas del mar corren por su sangre"*, pensó.

Tenía diecisiete años, muchos sueños y toda la vida por delante, cuando José Aguirre divisó aquel espectáculo marino por primera vez. Su edad entonces, no distaba mucho de la que parecía disfrutar aquel muchacho, que con su entusiasmo le había devuelto sin saberlo las emociones de aquellos años. Como si se mirase en un espejo que le devolvía imágenes de otra época, José, reconocía como suyos los gestos y las miradas de adoración del joven, que no parecía tener mayor deseo que contemplar indefinidamente aquel inmenso océano sin dueño.

Visiblemente emocionado, José se dio la vuelta para no disminuir su hombría ante el muchacho –no era de hombres que a sus ojos ya maduros asomasen tantas lágrimas– y continuó hablándole de espaldas, simulando ordenar la superficie de un aparador.

–Y tú rapaz, no me has dicho aún cómo te llamas.
–Disculpe señor. Mi nombre es Manuel de Prada, pero todos me llaman Manolo–contestó el muchacho apartando la mirada de los cristales.
–¿Manolo? ¡Uhmm! No está mal, pero me gusta más Manuel. Si no te importa, yo prefiero llamarte Manuel. Tienes nombre de torero, muchacho. El chaval sonrió ante el imprevisible comentario del viejo. Nada más lejos de su vida que los toros, pero no le contradijo.
–Disfruta de la vista, muchacho, empápate del paisaje, grábalo en tu retina para siempre, mañana no tendrás la oportunidad. Tal vez ni siquiera yo mismo la tenga...

Las palabras sonaron tan amargas en la voz de José, que por un momento Manuel deseó no haber llegado nunca. Ahora, era el viejo quién tenía la mirada fija en el mar y hablaba sin mirarle, absorto entre las aguas, como si el tiempo no existiera,

–Pronto vendrán a echarme de aquí..., a decirme que no soy rentable, que ya no soy necesario. Con los aires de suficiencia que da saberse el amo, aparecerá el nuevo farero, y con su sola presencia sabré que mi tiempo entre estas cuatro paredes habrá terminado. Sé que mis horas están contadas..., Hace tiempo que lo espero.

A medida que José hablaba, Manuel se encogía más y más dentro de la ropa, como queriendo desaparecer. Las palabras del viejo le hacían sentirse culpable, como si formara parte de una encerrona de la que él fuera el personaje principal. Pensó que no debía dilatar más la situación, para qué esperar más, pero el viejo no paraba de hablar y no parecía tener intención de escuchar nada.

–Aunque nunca he podido imaginarme sus facciones, muchacho, sé que lo reconoceré en cuanto lo vea, desde el primer instante. No necesitaré más que sus ojos se posen en los míos. Su mirada será suficiente. Esas cosas

se saben desde dentro. Pero... no quiero aburrirte con mis problemas. Demos una vuelta por el faro. Hay muchas cosas interesantes que te gustará ver.

El viejo, invitándole a seguirle con un gesto de cabeza, tomó rumbo hacía una habitación cercana donde le mostró a Manuel con todo lujo de detalles lo que él llamaba "las tripas" del faro.

–Es como la sala de máquinas de un barco, muchacho. La parte más importante de todo este engranaje. Si no la atiendes bien, si no muestras sensibilidad en comprender su funcionamiento, el faro no proporcionará la iluminación necesaria que los barcos necesitan al anochecer. Con sus ráfagas oscilantes de luces solitarias siempre en movimiento, los faros perfilan con habilidad omnipotente la geografía oculta de la costa. Hay que tratarlos con cariño muchacho, son sensibles como una mujer.

El viejo hablaba de la maquinaria con tanta ternura que, más que mostrarla, parecía estar acariciándola con sus palabras. Cuanto más se explayaba José, más difícil veía Manuel encontrar el modo de sincerarse. Le enternecía el cariño que el viejo sentía por aquellas piezas de metal.

– Y tú Manuel ¿qué es lo que has venido a buscar en este faro?. Los muchachos de tu edad, tengo entendido que ahora sólo se interesan por los videojuegos, los ordenadores y esos teléfonos móviles que no paran de invadirnos por la televisión.

Las preguntas tocaron la fibra sensible de Manuel que, olvidándose por un momento de lo que había venido a decirle al viejo, comenzó a hablar como si le hubieran acertado en un resorte.

–Desde que tengo memoria, señor José, me ha gustado asomarme al mar y observarlo desde cualquier rincón, allá donde me encontrase. A pesar de ser del interior, de una zona fría rodeada de montañas, el agua ha sido siempre para mí una inyección de vida, y contemplar el mar, aunque fuera pintado en un cuadro, el mejor regalo que nadie ha podido hacerme jamás. La primera vez que la imagen infinita de las aguas abrazando el cielo se reflejó en mis pupilas, supe que era para mí, que algún día yo sería el dueño voluntario de ese placer inmortal que en aquel momento me invadía las venas y la garganta. El mar ejerce sobre mí una poderosa atracción que nunca he podido explicarle a nadie.

Estaban de nuevo en la habitación central de la cristalera, sentados en una amplia terraza abierta al océano desde la que era imposible no oír el rugido de las olas golpeando la costa y a las gaviotas buscando su desayuno entre las barcas. Ahora era el muchacho quien hablaba de sí mismo, con la vista perdida entre las aguas, atravesando el horizonte, sin dirigirse al viejo, como si éste no existiera. José callaba, intuyendo lo mucho que Manuel y él tenían en común. Lo miraba ahora con otros ojos, acariciándolo con la mirada, atraído hacia él como si fuera el hijo postrero que no había tenido nunca. Su apostura y la codicia con la que lo observaba todo, hacían que el viejo pareciera estar contemplandose a sí mismo en otra época de su vida.

–Siempre he querido ser farero, señor José. Ha sido la ilusión de mi vida desde que tengo

memoria. Para unos, ser doctor, bombero o millonario es la máxima aspiración con la que sueñan en la vida. Yo, desde niño, sueño con el mar, con poder contemplarlo todos los días. Nadie lo entenderá mejor que usted.

José Aguirre se sintió halagado por el reconocimiento, aquel muchacho tenía sensibilidad y buen fondo, y quiso devolverle el elogio.

–Los deseos sinceros siempre se hacen realidad. Algún día tendrás tu oportunidad muchacho. Confía en tu suerte.

Al escuchar las palabras de José, a Manuel lo atravesó un escalofrío y no pudo por menos que mirarlo y salir de su ensueño. Era duro lo que había venido a contarle al viejo. No iba a ser fácil después de todas aquellas confidencias. José acercó hasta la mesa dos vasos y una gruesa frasca de vino tinto junto a unos pedazos de un queso manchego bastante curado que ofreció a Manuel. Era evidente que se sentía cómodo junto a aquel joven, ya que rara vez bebía en compañía.

– Y ¿qué más me cuentas de tu vida? ¿A qué te dedicas, chaval? ¿Cómo es que siendo de tan lejos has venido a aparecer por este lugar, por esta costa ingobernable que no parece estar cerca de ninguna parte?

Intimidado por las preguntas, y contrariado ante lo inminente, Manuel comprendió que había llegado el momento de hablar claro. Ya no era la mirada inocente del muchacho, que aquella mañana visitaba por primera vez el faro, la que se reflejaba en sus ojos, sino la de un hombre, con los pies firmemente apoya-

dos en la tierra, que había venido a buscar lo que era suyo.

–Pues verá señor José... no sé cómo explicarle. No quiero herirle ni que se lo tome a mal. Ha sido muy amable enseñándome todo esto, pero yo... no he venido sólo a conocer el faro...

La frase inacabada en los labios de Manuel atrajo de inmediato la mirada de José, que por primera vez buscó sin tapujos los ojos del joven, interrogándole. El silencio que se alzó tímidamente entre ambos y que crecía por momentos congelando el ambiente, hizo que el viejo empezara a comprender. Ya no era ternura lo que asomaba a sus ojos, sino la rabia inmensa que José había estado acumulando durante todos esos meses de espera. Frente a frente por primera vez, fijas sus pupilas en la mirada inclemente del muchacho, José Aguirre supo que tenía ante sí al usurpador. La pesadilla que venía atormentándole desde hacía meses se había hecho realidad. Si las miradas asesinasen, Manuel de Prada habría desaparecido para siempre de la faz de la tierra en aquel instante, pero a pesar del gesto adusto del viejo, que parecía querer traspasarle las entrañas con la mirada, José Aguirre no movió ni un solo músculo para agredirle.

–Señor José...–Al muchacho no parecían querer salirle las palabras de la boca–*Usted ya sabe lo que he venido a decirle... No es fácil para mí, comprenda, me mandan del Ayuntamiento.* –Manuel balbuceaba, intentando excusarse– *Le traigo... esa carta..., la que esperaba hace tiempo... Y no sólo eso..., señor. Debe saber que... yo... soy... el nuevo farero.*

Ya estaba dicho. Manuel había soltado las palabras que desde que llegó, atenazaban como un hierro su garganta. Él era el nuevo farero, el usurpador que José había estado esperando desde hacía tiempo. No venía a por nada que no fuera suyo. Tenía la conciencia tranquila, pero temía la reacción del viejo, que no había apartado, ni un solo momento, los ojos de él durante la confesión.

Se podía cortar con cuchillo la tensión que se respiraba entre aquellos dos hombres, que parecían querer asesinarse mutuamente con la mirada, aunque ninguno de los dos movió un solo músculo para agredirse. Tras un espacio de tiempo impreciso, en el que ambos se miraron sin verse, cegados por el miedo y por la rabia, José se acercó a la cristalera y desde allí, en un tono casi imperceptible, dejó escapar un hondo suspiro.

–El tiempo no puede pararse por más que uno se empeñe. Cada cuál debe aceptar su propio destino. Hablaré con doña Cruz, quizá aún tenga libre aquella habitación que apalabramos hace tiempo frente al puerto.

Mientras hablaba, vuelto de espaldas a Manuel, totalmente volcados sus sentidos en las aguas, daba la sensación de estar contemplando por última vez aquel paisaje, aquella familiar geografía que la vida había tatuado como un enamorado en su piel, aquel cuadro marino cambiante que nunca se borraría de su retina y que ahora debía de abandonar porque había dejado de pertenecerle.

–Recogeré mis cosas.

Como si nada importante hubiera ocurrido, haciendo gala de un férreo control sobre sí mismo, José inició orgulloso la retirada, caminando con la cabeza alta, como si de un instante de gloria se tratase, observado a cada paso todo lo que en aquel cuarto hasta ese momento había sido suyo, dando a entender con su gesto que era un buen soldado, un valiente que había luchado como un hombre hasta el final. A pesar del semblante impasible y altivo del viejo, Manuel sabía que se sentía acabado. Su mirada vidriosa, perdida e incapaz de posarse más de un segundo seguido en ninguna parte, lo delataba. El viejo estaba hundido.

En un arrebato de locura, o de juventud, estando ya José en el quicio de la puerta, dispuesto abandonar la habitación, Manuel lo llamó. No podía aguantar tanta resignación reflejada en la cara del viejo, tanto dolor ante aquella renuncia obligada, ni aquellos ojos grises, horas antes tan vivos, anegados ahora de lágrimas.

–*Señor José...*–el hombre se volvió lentamente, con indiferencia, como si ya no hubiese nada interesante que escuchar– *Tenía algo más que decirle... Había pensado, si a usted le parece bien, que podía quedarse a vivir, aquí, conmigo, en el faro.*

El rostro de José se iluminó de repente vislumbrando una salida, pero fue incapaz de contestar, escéptico, miraba al muchacho como si creyera imposible lo que acababa de oír de sus labios. Necesitaba escucharlo por segunda vez.

- *Hay espacio de sobra para los dos. Yo... no tengo familia.*–Continuó Manuel– *Nos haríamos compañía..., Y usted podría enseñarme muchas cosas sobre el faro... No tendría por qué enterarse nadie. ¿Que le parece? A mí me encantaría.*

José Aguirre había dejado escapar más lágrimas en aquel día que en los cuarenta años que había vivido solo en aquel faro. El nudo que le oprimía la garganta le impedía contestar. Sabía que Manuel hablaba en serio, no había más que mirarle a los ojos para comprender lo difícil que le había resultado al chaval todo aquello. "Condenado muchacho", pensó " En un solo día me ha proporcionada más dolor y más felicidad que ninguna de las personas que he conocido en toda mi vida". Eludiendo la respuesta, José salió a la terraza y tras unos minutos apostado a la barandilla le llamó:

–*¡Manuel Mira! Aquello que se ve a lo lejos es Santa Catalina, un pueblo muy chiquito que solo en condiciones muy especiales asoma por aquella parte de la costa. Hoy debe ser un día muy especial, muchacho, para que el sol, el cielo y el mar se hayan puesto de acuerdo y nos lo muestra. La vida, a veces, nos sonríe tímidamente sin que nos demos cuenta...*

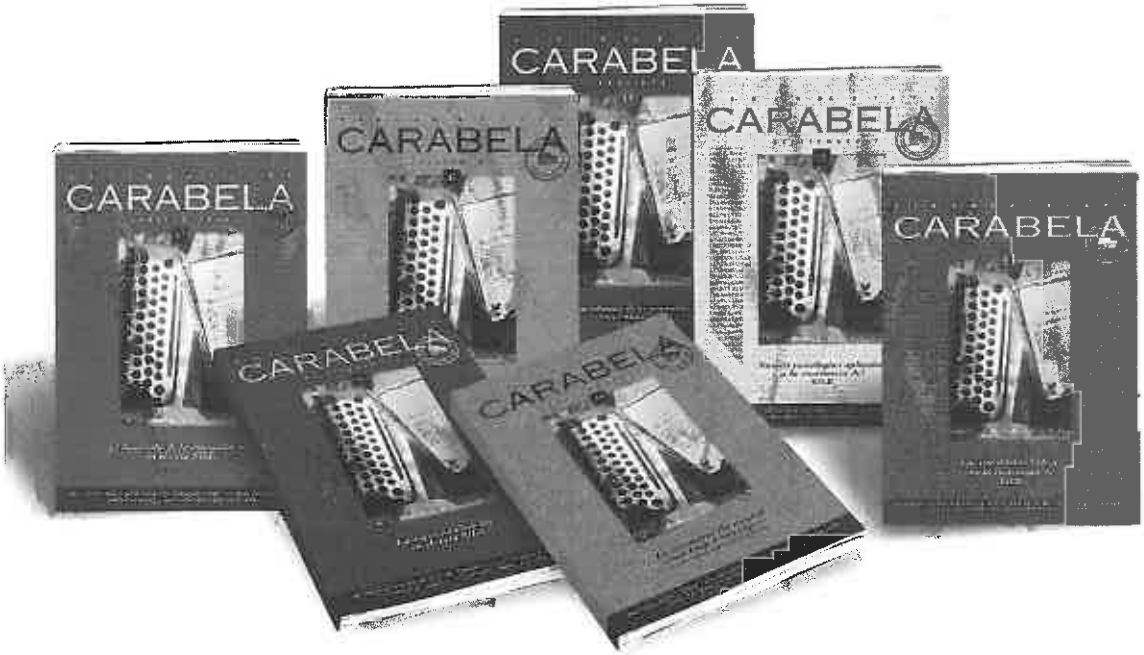
Los barcos de pesca, anticipando ya el regreso, parecían ahora manchas de tinta en el horizonte, moviéndose al unísono. El sol de media tarde iluminaba la playa con esa tonalidad rosada que, justo antes de ocultarse, se mezcla con la arena proporcionándole ese dorado tan especial. El borde de la costa se adivinaba cada vez más nítido, como perfilado

por la mano sabia de un pintor, que lo remarcaba cada vez que las aguas desdibujaban sus formas.

A partir de aquella mañana, desde el malecón, cualquiera que elevara la vista hacia el faro, podría reconocer la imagen de José, apoyado en la baranda, acompañado por la desconocida figura de un muchacho. Al correr de los años, inevitablemente, recreándose en esta historia, nacería la leyenda de José Aguirre. El farero que le ganó la batalla al tiempo y nunca abandonó aquel faro.

CARABELA

Cada número versa sobre un tema monográfico, en torno al cual se presenta una serie de artículos de reflexión e investigación, con propuestas prácticas ya experimentadas en el aula de E/LE.



CARABELA 41
LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA ENSEÑANZA DE E/LE
ISBN: 84-7143-600-0

CARABELA 42
NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE E/LE
ISBN: 84-7143-618-3

CARABELA 43
LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE E/LE
ISBN: 84-7143-696-5

CARABELA 43 ANEXO
BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE
ISBN: 84-7143-695-7

CARABELA 44
LA ENSEÑANZA DE E/LE CON FINES ESPECÍFICOS
ISBN: 84-7143-724-4

CARABELA 45
LENGUA Y CULTURA EN EL AULA E/LE
ISBN: 84-7143-744-9

CARABELA 46
LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE E/LE
ISBN: 84-7143-785-6

CARABELA 47
LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA E/LE
ISBN: 84-7143-797-X

APARICIÓN

2 números anuales (febrero y septiembre)

PRECIO

2.000 ptas. (IVA incluido) cada número

SUSCRIPCIÓN ANUAL

4.000 ptas. (incluidos gastos de envío desde Madrid)

El pago de la suscripción puede hacerse mediante cheque bancario (sólo para España)o mediante tarjeta de crédito VISA, facilitando sus datos por fax, correo ordinario o correo electrónico (alonso.l@sgel.es)

Se puede adquirir por suscripción o por números sueltos, solicitándolos a cualquier librero, distribuidor o representante de SGEL.

SGEL

www.libros.sgel.es

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: 4.000 pesetas ($US 25)

- ❑ 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

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

http://www.activanet.es/asociacion/asele
Correo electrónico: asele@activanet.es

Apartado 890
29080 Málaga
E S P A Ñ A