

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

Núm. 31, noviembre 2004

• CARTA DEL DIRECTOR	3
• NOTICIAS DE ASELE	
<i>Informe de la Junta Directiva</i>	5
<i>Informe de Secretaría</i>	8
<i>Informe de Tesorería</i>	9
<i>Delegaciones de Asele</i>	10
• ARTÍCULO DE FONDO	
<i>La destreza oral y la ansiedad</i> <i>específica en el aula de idiomas</i>	11
• LECTURAS COMPLEMENTARIAS	27
• EL ESPAÑOL EN EL MUNDO	
<i>La enseñanza del español en Islandia</i>	31
• PARA LA CLASE DE ESPAÑOL	
<i>La prensa económica: Recurso para la</i> <i>enseñanza del español de los negocios</i>	35
• Lo QUE DICE LA PRENSA	39
• MISCELÁnea	57
• CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS	
<i>Próximos congresos</i>	59
• NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS	
<i>Reseñas</i>	61
• REVISTA DE REVISTAS	83
• Creación	
<i>Cuento. El Ladrón</i> <i>de Antonio Ubach Medina</i>	87

CARTA DEL DIRECTOR

*E*stimado socio:

Como ya es habitual desde hace algún tiempo, la publicación de los distintos números de este Boletín viene demorándose indebidamente sin que, por nuestra parte, podamos hacer gran cosa para remediarlo. Si a esto añadimos que, debido al retraso, su distribución suele coincidir con las vacaciones de verano y de Navidad, el resultado es aún peor.

El problema posiblemente desaparecería si los socios enviasen sus colaboraciones con suficiente antelación, lo cual no parece que sea fácil de conseguir, a pesar de venir insistiendo en ello reiteradamente. Como posible solución, en la última Asamblea de la Asociación, se acordó adelantar las fechas de salida a los meses de abril y octubre, con lo que el cierre de los dos números, a partir de 2005, tendría lugar el 15 de febrero y el 15 de agosto, respectivamente. Esperemos que esta medida surta el efecto que todos deseamos.

Por otra parte, los que abogamos por mantener el formato en papel del Boletín, confiamos en que las gestiones que ya hemos iniciado para conseguir financiación externa den fruto pronto.

Lamentablemente, no hemos podido incluir en este número la interesante entrevista que se nos había prometido y que, en el último momento, la persona entrevistada decidió posponer para más adelante.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Salvador Montesa Peydro
Universidad de Málaga

Vicepresidenta

María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretaria-Tesorera

Concha Moreno García
Formadora de profesores

Vocal-Director del Boletín

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso

Alfredo Álvarez
Universidad de Oviedo

Secretaría

4

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

Boletín

Director

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

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

José Alberto Luis Estévez

Universidad de La Laguna
jalués@ull.es

María Prieto Grande

Universidad de Oviedo
dgro000@encina.pntic.mec.es

Dolores Soler Espiauba

Consejo de Ministros, Bruselas
dol.soler@skynet.be

Concha de la Hoz Fernández

Universidad de Oviedo
cdelahozy@uniovi.es

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Correspondencia:

BOLETÍN DE ASELE

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

ISSN: 1135-7002

Depósito Legal: M-27.508-1988

Diseño: Domingo Moreno

Maquetación: Imagraf Impresores, S.A.

NOTICIAS DE ASELE



Informe de la Junta Directiva

Elecciones

Tal como se había anunciado, en la Asamblea General celebrada el pasado mes de septiembre se procedió a la renovación de los cargos de la Junta Directiva que, según los Estatutos, correspondía renovar este año: Presidente, Vocal y Vocal de sede. La configuración de la Junta ha quedado de la manera siguiente: Presidente: Salvador Montesa, Vicepresidenta: Mariluz Gutiérrez Araus, Secretaria-Tesorera: Concha Moreno, Vocal (Director del Boletín): Pablo Domínguez, Vocal 2º: Isabel Iglesias Casal y el de Vocal (Presidente del Congreso 2005): Alfredo Álvarez.

Desde estas páginas queremos agradecer, como ya lo hizo en su momento la Asamblea General, el trabajo y la entrega que durante estos dos últimos años ha desarrollado desde la vocalía Mar Cruz Piñol.

Congreso de Sevilla

El pasado mes de septiembre tuvo lugar, en Sevilla, la XV edición del Congreso Internacional de ASELE, de cuya organización se encargó, este año, la Universidad de Sevilla conjuntamente con la Universidad Pablo de Olavide. En

concreto, durante los días 22, 23, 24 y 25 se acogió en la sede del Congreso, en la Facultad de Filología de la Universidad hispalense, Antigua Fábrica de Tabacos, a 350 participantes. Además, en esta ocasión, se ha contado con un elevado número de alumnos (unos 60) que han completado el curso de Formación de profesores de L2 que oferta la Universidad, y que se había desarrollado en las semanas anteriores, con las aportaciones científicas de los distintos comunicantes y ponentes.

Como viene siendo habitual, hubo tres conferencias plenarias. En esta edición, han intervenido Francisco Garrudo Carabias, de la Universidad de Sevilla, que inauguró el Congreso con “El diccionario, arma de doble filo: la información gramatical”; Manuel Alvar Ezquerro, de la Universidad Complutense de Madrid, que el segundo día se centró en “Los índices de



Premio ASELE de investigación

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

Para trabajos realizados en 2004.

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 2004 en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. La Tesis, la Memoria de Máster o de Licenciatura deberá estar escrita en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Premios de Investigación, Apartado de Correos 890, 29080 Málaga (España) los siguientes documentos:
 - a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria.
 - b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
 - c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día 30 de abril de 2005. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del congreso anual (septiembre de 2005).
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.

frecuencias léxicas en la enseñanza del español” y M.^a Antonia Martín Zorraquino, de la Universidad de Zaragoza, que cerró la actividad académica con “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”. También se celebraron dos mesas redondas. Una, dedicada a las “Gramáticas y diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua: pasado, presente y futuro”, en la que contamos con tres especialistas: Pedro Carbonero Cano (Universidad de Sevilla), Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide) y M.^a Luz Gutiérrez Araus (UNED), moderados por Rafael Cano Aguilar (Universidad de Sevilla) y, otra, sobre la “Enseñanza de español a las personas sordas: ¿como primera lengua o como segunda lengua?”, en la que participaron José Gabriel Storch (Universidad Complutense de Madrid), Isabel de los Reyes Rodríguez (Universidad de Sevilla) y Joaquín Mora Roche (Universidad de Sevilla), cuyo moderador fue Juan Pablo Mora Gutiérrez (Universidad de Sevilla). En relación con el tema de esta mesa redonda, se contó durante todos los días del Congreso con una exposición (situada junto a la secretaría) titulada: “La educación de los sordos en la historia. El origen del alfabeto español”. Así mismo, en las sesiones de mañana y tarde, se presentaron 140 comunicaciones y 23 talleres, pese a las bajas de casi última hora que se produjeron, fundamentalmente, por enfermedad.

En cuanto a las actividades sociales que se desarrollaron habría que señalar, primero, la recepción que, en la noche del miércoles, nos ofreció el Ayuntamiento

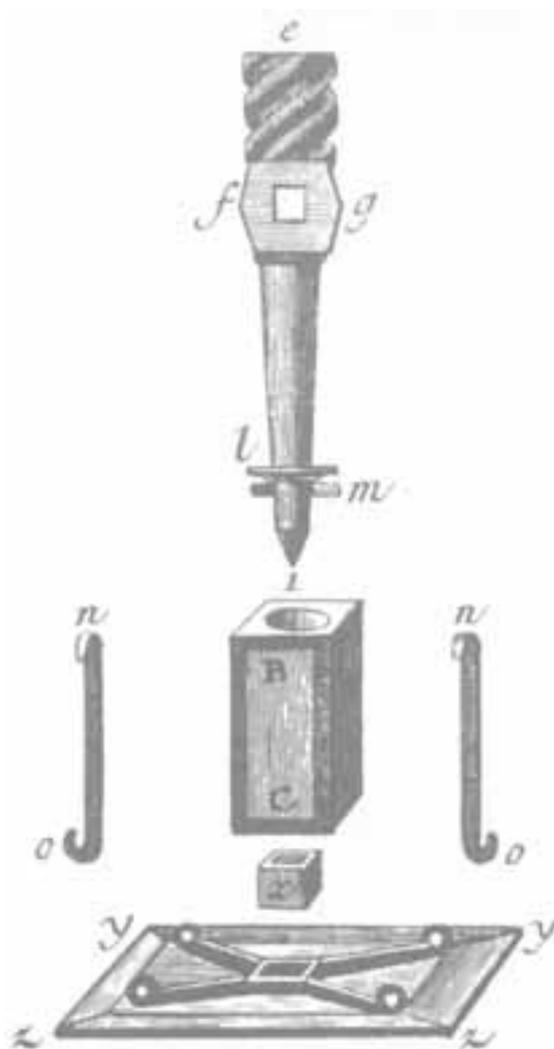
de Sevilla en el Casino de la Exposición, en la que el Director gerente del Consorcio de Turismo dedicó unas palabras de bienvenida a los congresistas, y a las que siguió una copa con unos ricos aperitivos. Pero, esa noche no quedó ahí, ya que realizó una visita guiada al centro histórico de la ciudad, en la que se pudo conocer su riqueza monumental.

La noche del jueves se vio amenizada con un paseo en barco por el Guadalquivir desde donde se pudo disfrutar de una perspectiva distinta de Sevilla. Al mismo tiempo que esta actividad, algunos congresistas (que así lo quisieron) pudieron asistir a un concierto de la Real Orquesta Sinfónica en el Teatro de la Maestranza y, otros, a uno de los espectáculos que la XIII Bienal de Flamenco tenía programado en el Teatro Lope de Vega.

El viernes por la tarde, se desplazó la sede del Congreso a un escenario inmejorable: el Real Alcázar. Allí, en el salón del Almirante, tuvo lugar la conferencia de clausura. Después, aprovechamos la magnífica noche para pasear y deleitarnos con sus jardines. Igualmente, el entorno nos sirvió para la habitual cena que, en esta ocasión, se celebró al aire libre, dejándonos envolver del embrujo de un lugar con tanta historia.

La jornada del sábado se reservó, como en otras ediciones, a conocer algo del entorno de la ciudad. La cita fue a las nueve de la mañana. Minutos más tarde, partimos hacia Itálica, en donde se nos explicó de forma detallada la historia de esta ciudad romana. A media mañana

llegamos a Carmona, donde, en primer lugar, tuvo lugar el acto oficial de clausura en el Salón de Presos del Ayuntamiento. Inmediatamente después, recorrimos sus calles siguiendo la ruta monumental y se visitó el Museo de la Ciudad. Y para despedirnos, nos reunimos en la Plaza de



Abastos, donde se ofreció un aperitivo que hizo las veces de un almuerzo.

En definitiva, la XV edición del Congreso ha cumplido muchos de los objetivos que el comité organizador se marcó desde un principio. No solo la calidad científica de muchas de las aportaciones, sino el elevado índice de participación han contribuido enormemente a hacernos sentir satisfechos.

Congreso de 2005: Oviedo

En la Asamblea General del 2003 se aceptó el ofrecimiento de Alfredo Álvarez de organizar el próximo Congreso de 2005 en Oviedo. Así ha quedado ratificado en la última Asamblea y, después de la reunión de la Junta el pasado mes de noviembre, os adelantamos los datos más importantes:

- se celebrará en Oviedo del 28 de septiembre al 1 de octubre de 2005.
- El director del Congreso será Alfredo Álvarez.
- El congreso tendrá, como de costumbre, ponencias, mesas redondas, comunicaciones y talleres. Además contaremos con una serie de actos sociales, visitas turístico-culturales, exposición de libros especializados y la preceptiva Asamblea General de la Asociación.
- En enero recibiréis la primera circular y aparecerá más información en la página web.

Boletín

Por decisión de la Asamblea General, ante la falta de fondos que padecemos en este momento, el Boletín 31 solamente se distribuirá en su versión digital a través de la de nuestra página web. No obstante, el impresor que habitualmente nos confecciona el Boletín, ha tenido la generosidad de imprimirnos un número reducido de ejemplares que se distribuirán a las bibliotecas que están suscritas. Más adelante, si las circunstancias económicas mejoran, volverá a hacerse edición en papel para todos los socios.

Premio Asele de Investigación

El premio de este año, para Tesis y Memorias leídas en el año 2003, ha correspondido a la Tesis presentada por María del Carmen Izquierdo Gil dirigida por D^a. María Teresa Echenique Elizondo y D. Gilles Luquet y defendida en la Universidad de Valencia con el título *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*.

Informe de secretaría

Socios

El informe que se presentó a la última Junta Directiva sobre el estado de la Asociación fue el siguiente: en la actualidad hay 1.025 socios de 49 países distintos. No obstante, se decidió dar de baja a un número elevado de socios por no cumplir la obligación estatutaria de abonar las cuotas (lo que nos lleva a la

precaria situación económica por la que atravesamos).

Correspondencia devuelta

Como ya es habitual, hacemos una llamada a todos los socios para que, si cambian de domicilio nos comuniquen sus nuevas señas ya que en cada envío siempre nos devuelven quince o veinte cartas. De algunos, al no tener tampoco el correo electrónico, les perdemos la pista...

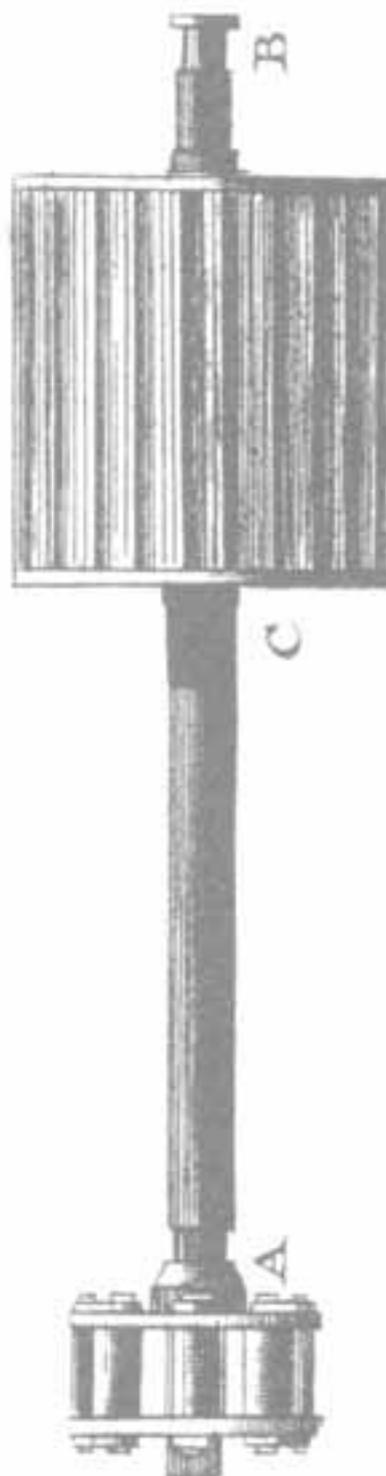
Informe de tesorería

Estado de cuentas

Tal como os hemos adelantado en las líneas anteriores, el estado económico de la Asociación es bastante insatisfactorio. La causa fundamental es el retraso o la falta de abono de las cuotas por parte de un número elevado de socios. A fecha de hoy el saldo en la cuenta es de 1.168,00 euros pero están pendientes pagos que superan esa cantidad.

Cuotas para el 2005

Por las razones arriba expresadas, la Asamblea General propuso, y fue aprobado, elevar el importe de la cuota a 30 euros al año, dejando claro que en ningún momento el aspecto económico podía suponer un impedimento para que pudieran inscribirse o permanecer como socios aquellos que no puedan hacer frente a esta cantidad (especialmente los miembros de algunos países de rentas más bajas).



Delegaciones de Asele

Bélgica

1. El Instituto Cervantes de Bruselas organiza el III Ciclo de seminarios para profesores de español. "Ver para leer". (Literatura y cine en la clase de ELE.)
2. La Universidad Libre de Bruselas (ULB) organiza (25-27 nov. 2004) el Primer Congreso de Estudios Hispánicos en el Benelux, con el patrocinio de la Embajada de España.
3. El 1, 2 y 3 de octubre, la ciudad de Mons organiza unas jornadas de música y teatro, con la colaboración de la Cuadra de Sevilla y con antenas culturales españolas en toda la ciudad. También en Mons, hasta el mes de octubre, una exposición-homenaje planetario a Pablo Neruda.

DOLORES SOLER-ESPIAUBA

Israel

El 30 de mayo de este año se comenzó a emitir el primer telecurso de español diseñado especialmente para israelíes. Se trata de un proyecto realizado conjuntamente entre el Canal Viva (un canal temático dedicado a transmitir telenovelas de América Latina) y el equipo docente del Instituto Cervantes de Tel Aviv.

La idea surgió a raíz del furor que están causando las telenovelas latinoamericanas en este país (para mayor información, léase en el Anuario del Español del Instituto Cervantes del año 2003 el capítulo dedicado al español en Israel) y, por consiguiente, el creciente interés por el estudio de nuestro idioma.

El telecurso, denominado –cómo no– "Viva el español", está compuesto de 250 episodios de diez minutos de duración cada uno. Cada nuevo capítulo se transmite de domingo a jueves a las 19.50. Al día siguiente podrá volver a verse dicho episodio dos veces más: a las 7.50 y a las 13.50.

El núcleo de cada episodio es una minitelenovela –emitida con subtítulos en hebreo– en la que hay una pareja principal y una serie de personajes secundarios. Como es típico del género, la pareja vive una sucesión de encuentros y desencuentros, malentendidos y momentos de amor. Cada episodio está enmarcado, al comienzo, por una presentación de los contenidos para introducirse y, al final, por una sección de explicación en hebreo y ejercitación de los contenidos nuevos. También se han confeccionado ejercicios interactivos para cada episodio para realizarse desde la casa, en los que el televidente tendrá que marcar sus respuestas por medio del mando a distancia. A su vez, estos ejercicios se publicarán en soporte papel en "Viva Plus", la revista mensual del Canal. Asimismo, se ha elaborado un resumen gramatical que cubre los contenidos enseñados en este curso, que llega a completar un nivel de Inicial.

Esperamos que este flamante curso sea un éxito y que contribuya al aumento del número de estudiantes de ELE en Israel.

IVONNE LERNER
Delegada de ASELE
Instituto Cervantes de Tel Aviv

ARTÍCULO DE FONDO



La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas

JOSÉ LÓPEZ FERNÁNDEZ
E.O.I Madrid-Goya

1. Introducción

Mucho es lo que se ha investigado y avanzado en el área de las variables afectivas, así como en las de aprender a aprender y en la del desarrollo de la independencia y autonomía de los estudiantes de una lengua extranjera, a partir de que con la llegada del enfoque comunicativo se produjera un giro radical en la importancia que se daba al aprendiz. Hoy en día, cualquier programación o diseño curricular de cualquier centro o institución educativa de nuestro entorno que se precie, tiene entre sus objetivos principales el analizar las necesidades y los objetivos de sus alumnos y el organizar su enfoque metodológico si no totalmente, al menos en parte, a partir del aprendiz. De esta forma, los programas se han hecho más flexibles y atienden más y mejor a los objetivos de los alumnos, ayudando a fomentar así un mayor sentido de la responsabilidad por parte de éstos. Igualmente, invitándoseles a reflexionar sobre sus estilos de aprendizaje, a tomar decisiones de tipo metodológico y a establecer y verbalizar sus prioridades y necesidades, se ha marcado además una clara diferencia con los enfoques precedentes.

En este sentido, los enfoques humanísticos han resaltado la importancia que tiene el mundo interior del alumno y han colocado tanto los pensamientos, como las emociones individuales y los sentimientos al frente del desarrollo humano. Para entender el aprendizaje global del ser humano no debemos ceñirnos exclusivamente “al desarrollo y empleo de las destrezas cognitivas”, Williams y Burden (1999:39).

Sin embargo, este salto cualitativo adelante en lo que a metodología y aproximación a la enseñanza de idiomas se refiere, debería venir acompañado de una mayor reflexión sobre las consecuencias pedagógicas, afectivas y psicológicas que de ello se derivan.

Pensemos, por ejemplo, en que con la llegada e implantación generalizada de los métodos comunicativos y del enfoque por tareas, la competencia comunicativa se nos presenta como uno de los grandes objetivos a conseguir. Sin obviar las otras destrezas básicas -escuchar, leer y escribir-, el hablar, el comunicar en la L2 se enfatiza y ha adquirido un carácter preeminente. No podemos olvidar, al darle mayor relevancia a la destreza oral, que es ésta la que, según investigaciones recientes, puede crear una mayor ansiedad al poner al aprendiz en una situación de mayor vulnerabilidad y en la que la

afectividad negativa puede llegar a entorpecer e incluso impedir el aprendizaje.

En efecto, el adulto que en una clase de idioma intenta expresarse en la lengua objeto nota con frecuencia que sus frases suenan simples e infantiles, y que lejos de poder expresar fehacientemente sus ideas de forma compleja y abstracta, se ve muy a menudo forzado a cometer errores de diverso tipo. Se produce, por tanto, una pérdida de control a la hora de comunicar que para algunos se hace muy difícil e incluso inaceptable, fundamentalmente en los niveles elementales. La cita de D. J. Young resume estas primeras reflexiones:

12

“Si los profesores no están dispuestos a renunciar a las metas que se marca el movimiento que incide en el logro de la destreza oral, debemos buscar una solución al conflicto aparente entre dichas metas y las reacciones afectivas de tipo negativo que surgen producto de dicha práctica.”

Young (1999:125)

Se hace, por tanto, necesario que consideremos aunque sea brevemente los aspectos afectivos del aprendizaje de idiomas.

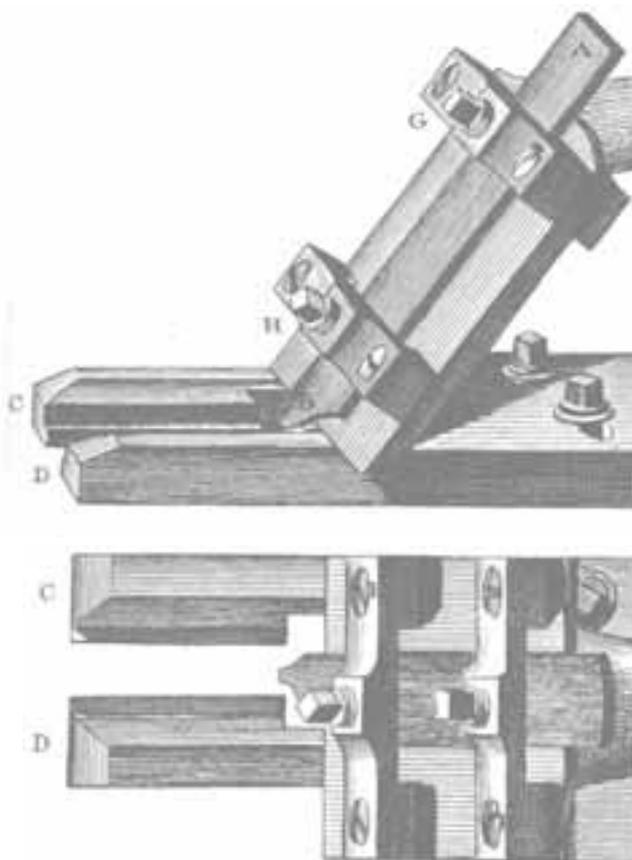
2. La dimensión afectiva del aprendizaje

En las últimas décadas del pasado siglo se vino registrando un mayor interés de la investigación en las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y en la de la ansiedad ante la segunda lengua en particular.

Creemos ver en ello una tendencia clara del cambio de rumbo que ha supuesto en la enseñanza de idiomas, el que se sitúe al aprendiz en una posición central.

La importancia que últimamente se ha venido concediendo, además, a las estrategias de aprendizaje y a su enseñanza, a la motivación, a la autonomía del aprendiz o a la enseñanza cooperativa, vienen a corroborar la realidad de que es el aprendiz el que en definitiva determina de forma activa el aprendizaje de una lengua.

En los años sesenta, R. Gardner estudió el papel que jugaban las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas. Sus trabajos, sin olvidar los de Guiora y Lambert, fueron pioneros en introducir la noción



de que el “afecto” y factores afectivos -tales como la ansiedad, la motivación, la empatía y la actitud- podían jugar un papel importante en el proceso de aprendizaje de una L2. Sin embargo, sus trabajos tuvieron una consideración más bien marginal dentro de las corrientes investigadoras predominantes en la enseñanza de idiomas, hasta que en 1982 Stephen Krashen expuso su Teoría del Monitor en la adquisición de lenguas extranjeras. Krashen se sirvió de la metáfora de Dulay y Burt del “filtro afectivo” para explicar el rol que las emociones desempeñan en la adquisición.

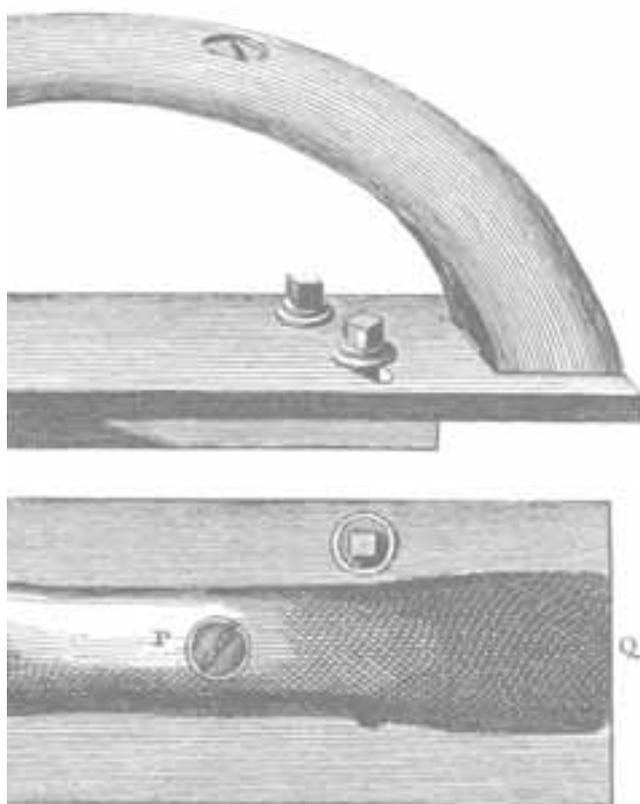
La cita de Baralo (1998:57) clarifica dicha hipótesis:

*“Para que la adquisición tenga lugar y que funcionen los datos de entrada comprensibles... es necesario que las **condiciones afectivas** sean óptimas, es decir, que el que adquiera la LE esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que **no esté ansioso**. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendices están a la defensiva, el filtro afectivo está alto, y los datos de entrada no funcionan, esto es, no desencadenan la adquisición.” (La negrita es mía.)*

La gran influencia de la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen quedó patente en los métodos y teorías para la enseñanza de lenguas que se desarrollaron en la década de los 80, tales como la Sugestopedia, el Método Natural o el Aprendizaje del Idioma en Comunidad. Estos enfoques enfatizan la necesidad de crear un ambiente positivo y relajado en la clase de lengua extranjera.

En décadas más recientes, Stevick y Rinvolucrí, entre otros representantes de la enseñanza humanística de lenguas, han intentado enriquecer la enseñanza de lenguas con la incorporación de aspectos de la dimensión afectiva del alumno. Stern (1983) señala que los aspectos de dicha dimensión contribuyen con la misma frecuencia que los cognitivos en el aprendizaje de un idioma. Se trata de pensar que la cognición y las emociones vienen juntas y que como dice Damasio (1994) “mentes sin emociones no son mentes en absoluto”. Sin llegar a creer que el estudio de la dimensión afectiva es una nueva piedra filosofal sí que creemos que nos puede ayudar como profesionales con mayor rigor y eficacia.

Noviembre 2004 / Boletín de ASELE



2.1. Los aspectos afectivos de la enseñanza de segundas lenguas

En este apartado trataremos de algunas formas específicas en las que la afectividad se relaciona con la adquisición de lenguas extranjeras. Dos perspectivas nos guiarán en nuestra exposición: en primer lugar, la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y en segundo la que considera los factores de relación.

1. Factores Individuales

Los rasgos individuales de personalidad de un alumno influyen profundamente en el proceso de adquisición de una L2. Dicha influencia puede ser muy positiva, pero puede tener también efectos negativos. Los más relevantes serían: a) La ansiedad, b) La inhibición, c) La introversión y extroversión, d) La autoestima, e) La motivación y f) Los estilos de aprendizaje.

2. Factores de relación

El uso de la lengua y también su aprendizaje son un proceso transaccional. Arnold (2000:35) define dicha transacción como “el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está últimamente ligado al ser emocional del alumno”.

Dentro de los factores de relación han de considerarse la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales.

2.2. Las estrategias afectivas

Las estrategias sociales y afectivas describen aquellas acciones que el alumno lleva a cabo para controlar aspectos de su situación y contexto de aprendizaje

y que están relacionados con los otros (estrategias sociales) además de con uno mismo (estrategias afectivas).

Con el término “afectivo” nos referimos básicamente a los valores, actitudes y motivaciones. Rebecca Oxford (1990) citando a H. Douglas Brown aclara que “es imposible describir el dominio afectivo dentro de unos límites definidos” y Stevick enfatiza los procesos internos y opina que:

“El éxito en el aprendizaje depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüístico que podamos utilizar y más de lo que suceda dentro del aula y entre las personas que están en ella.”

Stevick (1980:4)

Aunque se ha prestado mayor atención en la investigación a otro tipo de estrategias tales como las cognitivas o compensatorias, recientemente se ha podido confirmar que el lado afectivo es el que tiene mayor influencia en el éxito o fracaso del aprendizaje de un idioma. Un buen aprendiz sabe controlar sus actitudes y emociones para poder tener éxito. Unas emociones y actitudes positivas pueden hacer que el aprendiz se desarrolle de manera mucho más eficaz y amena, y por el contrario los sentimientos negativos pueden traer consigo que éste se estanque, no progrese adecuadamente e incluso abandone.

En este sentido, los docentes podemos ejercer una gran influencia sobre el ambiente emocional de la clase. Para ello hemos de

intentar que asuman mayores responsabilidades –lo que significa un cambio en la estructura social de la clase–, maximizar sus posibilidades de entablar una comunicación natural y básicamente enseñarles a utilizar estrategias de tipo afectivo.

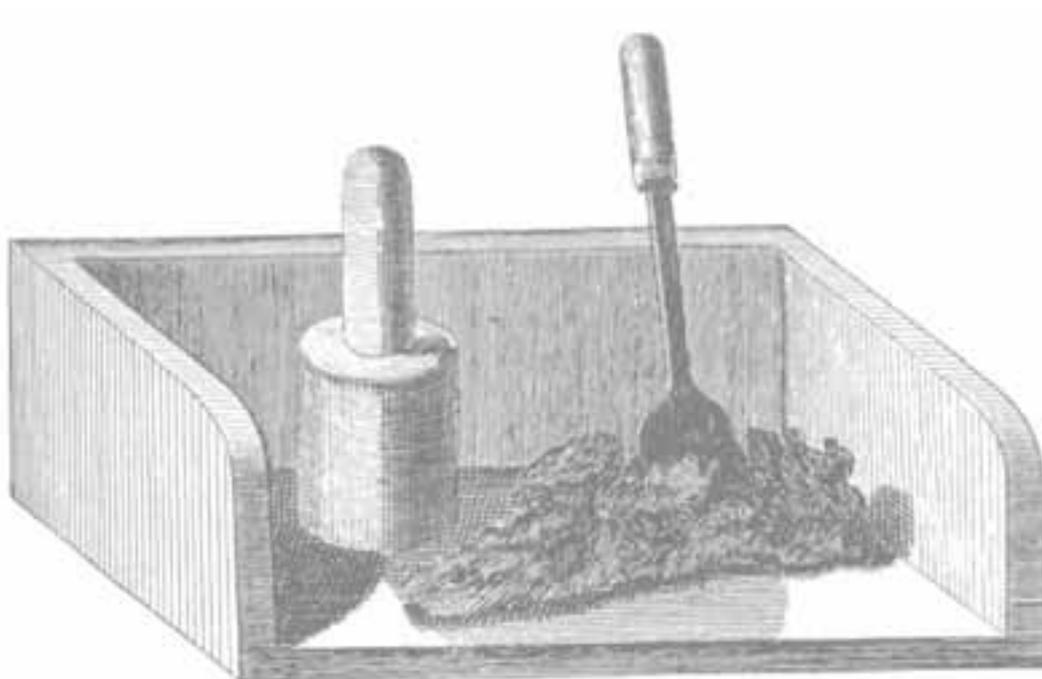
3. Conceptualización y definición de la llamada ansiedad ante el idioma ("language anxiety").

De unos años a esta parte se ha venido observando un aumento en la investigación de las variables afectivas que rodean el aprendizaje de lenguas extranjeras. En años más recientes, en particular, el concepto de ansiedad ante el idioma ha ido ganando tanto en visibilidad como en evidencia empírica, y esto se debe

posiblemente a la frecuencia con la que dicha ansiedad puede hacer acto de presencia en la clase de lengua extranjera y a que muchos docentes no encontraban respuesta a la pregunta de por qué algunas personas con habilidades adecuadas en el aprendizaje y en el uso de la lengua, encontraban tan incómodo y difícil el estudio y uso de una L2.

Esta dificultad puede hacerse aún más evidente si enfatizamos la destreza oral, si primamos la competencia comunicativa en nuestras clases, y si los estudiantes tienen que realizar y superar exámenes orales formales en la lengua meta.

Young (1999:XII) responde al interrogante anterior de la siguiente forma:



“Creo que la respuesta a esta pregunta está en la posición poco ingeniosa en la que se hayan los estudiantes por necesidad. La esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan.”

Uno de los primeros problemas asociados a la investigación de la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de idiomas, ha sido el de que la ansiedad que en un principio se estudiaba, no era la que hoy consideramos ansiedad ante el idioma, sino que se refería a la ansiedad en general, por eso sus resultados nunca eran concluyentes.

16



Para Horwitz et al., (1986) la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes. Pero Horwitz (1986) no ve la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos al aula, sino como:

“Un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”.

Gardner y MacIntyre (1991) lograron demostrar que la ansiedad ante el idioma es diferente de otros tipos de ansiedad general y que existía una correlación negativa entre dicha ansiedad y cómo se ejecutaban determinadas tareas en la L2. Esta correlación negativa no aparecía cuando la ansiedad que se medía era la general. Su definición del constructo queda reflejada en los siguientes términos:

“El temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera.”

Esta ansiedad está directamente relacionada con la ejecución en la lengua meta, no es por tanto una ansiedad relacionada con el rendimiento general.

La investigación también se ha preocupado por dilucidar si la ansiedad ante la L2 es un estado de duración breve o si por el contrario se trata de un rasgo duradero.

De igual forma se ha propuesto averiguar si esta ansiedad es siempre perjudicial o si por el contrario existe una ansiedad que podríamos llamar útil o posibilitadora.

Por lo que hoy sabemos, la ansiedad puede manifestarse como un episodio transitorio de temor en el aula cuando el alumno tiene que actuar en la L2. Esta ansiedad es pasajera y tiende a disminuir, pero aparentemente, esto no sucede con todos los estudiantes. Cuando estas situaciones se repiten, la ansiedad se convierte en un rasgo. Si este rasgo se convierte en permanente, sus efectos pueden generalizarse en el aprendizaje de idiomas y dificultar gravemente los procesos cognitivos.

4. *¿Cuál es su origen?*

Aunque no hay aún demasiada investigación empírica sobre el origen de la ansiedad ante el idioma, diversos autores han identificado algunas de sus posibles fuentes a través de entrevistas y charlas con alumnos ansiosos o por sus propias experiencias investigadoras y didácticas (Horwitz et al., 1986; Price, 1991; Young, 1992).

MacIntyre y Gardner (1989), basándose en los trabajos previos de Horwitz (1986), han descrito el mecanismo por el que puede surgir la ansiedad. Así, un estudiante en sus primeras etapas de aprendizaje, podría encontrarse con muchas dificultades, que podrían ir desde la incapacidad para reproducir los sonidos de la lengua meta hasta los problemas inherentes a la adquisición de una nueva gramática pa-

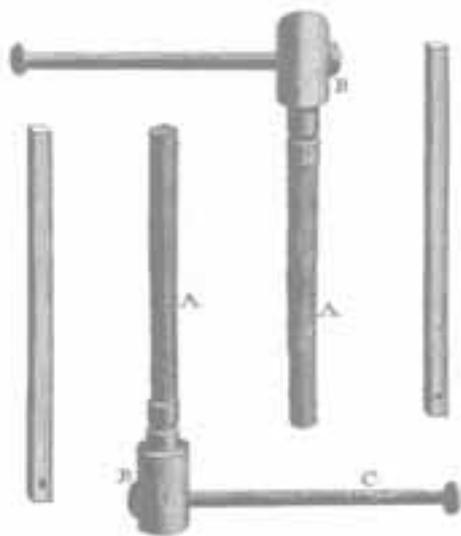
sando por otros de diverso tipo. Si estas primeras experiencias le ponen nervioso y, además, el alumno se siente incómodo al cometer errores, se desarrolla la denominada "ansiedad de situación". Cuando esto ocurre de manera reiterada, el alumno comienza a asociar la activación de ansiedad ("anxiety arousal" en inglés), con la lengua extranjera y con su aprendizaje. Con la repetición del fenómeno, el estudiante "espera" y comienza a creer que va a estar ansioso en contextos de aprendizaje de un idioma. En este mecanismo, que se va retroalimentando a sí mismo, parece estar la génesis del problema. Por tanto la ansiedad ante el idioma se desarrolla a partir de experiencias negativas y reiteradas en la lengua extranjera. Sin embargo, no estaría de más indicar que si a los alumnos ansiosos se les da tiempo suficiente para estudiar y asimilar, pueden alcanzar niveles altos de ejecución.

5. *¿Con qué se relaciona la ansiedad en el idioma?*

Los aspectos con los que se relaciona habitualmente la ansiedad tienen dos dimensiones: la personal y la que abarca el área de los procedimientos en el aula.

a) Elementos personales: a) la autoestima, b) la tolerancia a la ambigüedad, c) la asunción de riesgos, d) la competitividad, e) la ansiedad social, f) la ansiedad ante los exámenes, g) identidad y choque cultural y h) creencias.

b) Las actividades y prácticas en el aula
Aunque la investigación y la práctica



18

docente han prestado mayor atención a la ansiedad producida por las actividades orales, éstas no son el único detonante de la misma; así, para algunos estudiantes de lenguas extranjeras las actividades de comprensión auditiva o lectura o simplemente el escribir o enfrentarse a la gramática de la lengua nueva, pueden producir un cierto temor. Los artículos y estudios sobre estas áreas suponen un avance considerable en el tema de la ansiedad, ya que se alejan del estereotipo de que la ansiedad sólo afecta a la destreza oral. En este sentido, podríamos destacar algunos de los estudios publicados, en forma de colaboración, en el libro de D. J. Young (1999) por J. Lee (la lectura), I. Leki (la escritura), B. Van Patten y W. R. Glass (la gramática), A. Vogely (la comprensión auditiva) y R. L. Sparks y L. Ganschow (la aptitud y destreza en la lengua nativa).

Finalmente, cabría mencionar otro aspecto que se ha dado en llamar “la guerra de estilos” entre profesor y alumnos. Dicho conflicto, observable en las interacciones entre ambos, aparentemente y según Oxford (en Young, 1999), se relaciona con un cierto estrés en el aula y notas bajas para el alumnado. La corrección de los errores de forma abrupta y severa puede finalmente elevar el temor al ridículo y es un elemento potencialmente ansiógeno en el aula.

6. ¿Cuáles son sus posibles efectos en el aprendizaje de un idioma?

El interés en la ansiedad se fundamenta y justifica por las consecuencias negativas que puede tener en los aprendices; así se han analizado sus efectos en cuatro ámbitos fundamentales: a) académicos, b) cognitivos, c) sociales y d) personales.

a) Efectos académicos

Hay varios estudios que han investigado la relación existente entre la ansiedad ante el idioma y las notas que se obtienen en dichos cursos. Destacaríamos los de Horwitz (1986), MacIntyre y Gardner (1994) y Young (1991), que han mostrado correlaciones significativamente negativas entre la ansiedad ante el idioma y las calificaciones que obtenían los alumnos en una gama variada de situaciones y cursos.

En un estudio llevado a cabo en 1984 en Canadá por Gardner, Smythe y Lalonde y que versó sobre la relación existente entre actitudes, motivación y la ansiedad, se llegó a la conclusión de que ésta última

era el factor de predicción más fuerte a la hora de discernir si un alumno iba a tener o no éxito en el aprendizaje de una L2.

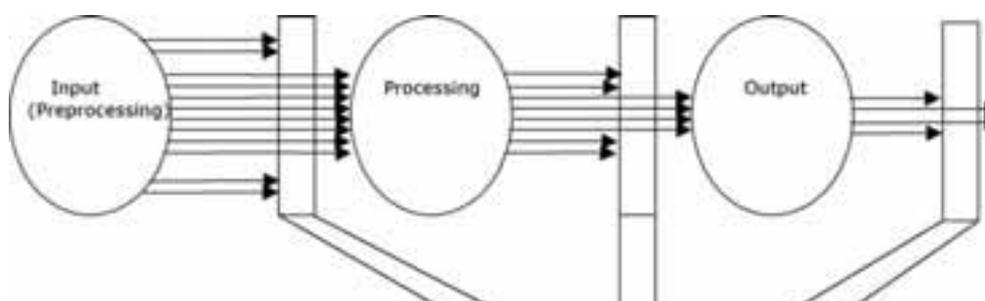
Horwitz et al., (1986) llamaron la atención sobre otro efecto académico producto de la ansiedad ante el idioma: el estudio exagerado. Un estudio y esfuerzo que no parecen verse recompensados por los resultados.

Así, Price (1991) da cuenta de que los estudiantes que experimentan ansiedad, frente a la necesidad de compensar los efectos que ésta produce, reaccionan con un incremento en el esfuerzo dedicado al aprendizaje.

En el contexto académico, este hecho deja a los estudiantes con un nivel de ejecución y realización de las tareas menor del que cupiera esperar, dado el esfuerzo y tiempo invertidos en ellas.

b) Efectos cognitivos

En una serie de experimentos para calibrar los efectos de la ansiedad en los procesos cognitivos de aprendizaje de un idioma, MacIntyre y Gardner han probado que tales efectos son lo suficientemente visibles y recurrentes. Para ello, se basaron en el modelo de Tobias (1979), citado por el mismo MacIntyre en Young (1999) en el que se describen los efectos de la ansiedad en el aprendizaje en el aula y cuyo gráfico adaptado reproducimos a continuación:



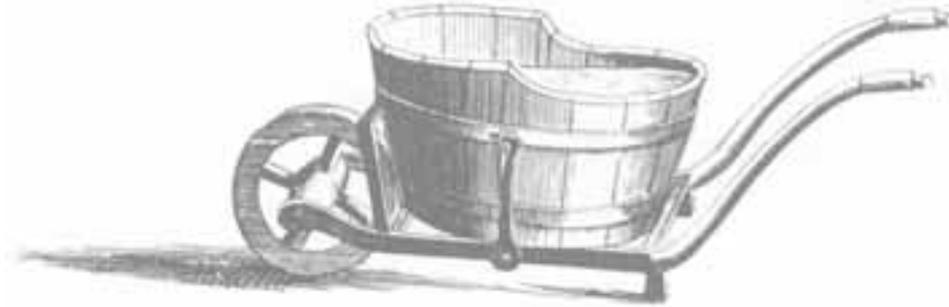
19

*“Modelo sobre el efecto de la ansiedad en el aprendizaje a través de la enseñanza.”
Model of the effects of anxiety on learning from instruction.*

Dicho modelo muestra tres fases en el aprendizaje basado en la instrucción: “Input”, “Processing” y “Output”. La activación de la ansiedad puede interferir con la realización cognitiva en cualquiera de las tres fases y se asocia con pensamientos de fracaso y desaprobación, así como con la preocupación sobre cómo estamos llevando a cabo determinada tarea. Esta clase

de pensamientos compite por recursos cognitivos con las demandas cognitivas habituales, debilitando nuestra capacidad para procesar la información nueva.

Debido a que dicha capacidad para procesar información es limitada, la cognición asociada con la ansiedad generalmente entorpece la ejecución satisfactoria de



la tarea, y lo que es más, si la ansiedad interrumpe el esfuerzo cognitivo en una de las fases, entonces dicha información no pasa a la fase siguiente.

En la fase del “Input” la ansiedad actúa como un filtro que dificulta la llegada de información al sistema del procesamiento cognitivo, lo que presenta una clara analogía con el concepto ya mencionado anteriormente “filtro afectivo” de Kraschen (1982).

Durante la fase del Procesamiento (“Processing”) la ansiedad puede influir negativamente, tanto en la velocidad, como en la precisión y calidad del aprendizaje. Al actuar la ansiedad como un distractor, los estudiantes, debido a la preocupación, podrían ser incapaces de absorber palabras nuevas, o por ejemplo, entender determinados conceptos gramaticales.

En la fase final o de “Output”, la ansiedad puede ejercer de nuevo su influencia en la calidad de la comunicación en el segundo idioma. Muchos podríamos recordar aquí la desagradable experiencia de cuando nos quedamos “en blanco” en un examen importante; aun sabiendo las respuestas,

éstas no vienen. Esto sucede porque la presencia de la ansiedad interrumpe el proceso que conlleva la recuperación de las informaciones.

c) Efectos sociales

El contexto social también puede ejercer su influencia en lo que se refiere a la ansiedad.

Así P. MacIntyre (1999) señala, entre otros factores, los siguientes: un ambiente de clase competitivo, las interacciones dificultosas con los profesores, los riesgos de enfrentarse a situaciones embarazosas, las oportunidades de contacto o no con nativos de la lengua objeto, o la tensión entre grupos étnicos.

No estaría de más añadir la cohesión del grupo y la falta o no de un espíritu cooperativo y de confianza mutua que posibilite o favorezca la comunicación en el aula.

Una de las áreas en las que más se ha investigado en lo concerniente al papel que el contexto social puede jugar en el aprendizaje de una lengua extranjera es en la del estudio de una lengua dominante

por parte de un grupo étnico minoritario. Así Clément (1980) ha resaltado en sus estudios al respecto que se da una cierta tensión entre el interés por aprender la lengua nueva y el miedo a perder la propia, lo que influye tanto en la motivación como en la autoconfianza. Dicha autoconfianza es según Clément de vital importancia a la hora de animar y motivar al aprendiz hacia el contacto con la comunidad que habla el segundo idioma.

También se han llevado a cabo estudios sobre la aprensión comunicativa en situaciones de contacto entre grupos lingüísticos diferentes. En este sentido, se podría destacar el estudio de Mejías et al. (Horwitz y Young, 1991) entre estudiantes bilingües mejicano-americanos en Tejas (EE.UU.). El trabajo de investigación llevado a cabo entre estudiantes universitarios y de educación secundaria de habla nativa hispana, pero que usan predominantemente el inglés en sus vidas diarias, mostró que éstos se sentían menos ansiosos al hablar el inglés, concluyendo que la frecuencia del uso del idioma era un factor de gran influencia a la hora de experimentar ansiedad o no. El estudio también mostró que un alto porcentaje de los estudiantes mejicano-americanos de secundaria experimentaban una aprensión comunicativa alta en los dos idiomas. En un grupo anglófono comparativo, la ansiedad era muy alta para éstos al hablar español, pero mucho más baja al hablar inglés.

Uno de los aspectos más interesantes en lo que se refiere a los efectos sociales que puede presentar la ansiedad, resalta el

hecho de que aparentemente y según MacIntyre y Gardner (1991) los aprendices ansiosos tienden a comunicar con menor frecuencia que los que presentan un perfil más relajado. El hallazgo es relevante porque Skehan (1991) ha concluido en uno de sus trabajos que un buen aprendiz, o lo que es lo mismo un aprendiz que tiene éxito en su aprendizaje, posee una voluntad o predisposición a hablar para así poder aprender.

d) Efectos personales

No es necesario ser un profesional de la enseñanza de idiomas para haber escuchado a veces y a personas de un bagaje cultural muy distinto, reacciones de aversión o frustración a la hora de referirse a sus experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera. Bastantes son los que abandonaron, no lo consiguieron o simplemente expresaron sin ambigüedad su rechazo. Si a esto añadimos que muchos profesionales creen que fomentar la ansiedad es parte del proceso de aprendizaje, no deberían sorprendernos algunas de las respuestas que dieron los estudiantes que formaron parte del estudio de Price (1991) para investigar a alumnos de ansiedad alta: "Estaría en una prisión antes que tener que hablar una lengua extranjera". En cuestionarios ofrecidos a modo de reflexión a alumnos en la E.O.I. donde trabajo y tras haber realizado su primer examen oral, algunos aprendices dijeron no haber podido dormir bien, que se habían quedado en blanco o que creían que estaban negados para el idioma. Frases como estas nos pueden parecer exageradas o fuera de tono, pero creemos

que expresan sentimientos, reacciones o creencias muy vividas por algunos estudiantes de idiomas y que no deben ser ignoradas.

Uno de los rasgos de ansiedad que ha llamado más nuestra atención es la que se ha dado en llamar la reacción severa de ansiedad, aunque poco frecuente, se da a veces y no debemos por ello ignorarla ya que puede incidir en el fracaso escolar y en el índice de abandonos. Aprender un idioma no debería ser traumático para nadie. Muchas veces nos fijamos más en los resultados cuantitativos o estadísticos de una investigación obviando la dimensión más personal e individual de los informantes, lo que puede dificultar la observación de datos de gran interés.

22

7. *¿Cómo distinguirla?*

El instrumento más conocido al respecto es la escala de Horwitz (1986) o "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) (1). Esta escala se diseñó para medir la reacción de ansiedad específica de los alumnos en una situación de aprendizaje de lengua extranjera, consta de treinta y tres preguntas y cubre los tres tipos fundamentales de ansiedad: el temor a la evaluación negativa, la aprensión comunicativa y la ansiedad ante los exámenes.

Si bien la ansiedad puede ser percibida claramente por el docente -sin necesidad de escalas o tests-, y teniendo en cuenta también que según se trate de una cultura o de otra, lo que para una sería un comportamiento ansioso, para otra podría

no serlo, los siguientes signos deberían interpretarse como sintomáticos de ansiedad ante el idioma:

- Evitación general: desde llegar tarde a clase hasta dar respuestas cortas e incluso evitar responder a las preguntas más simples.
- Síntomas físicos: desde tensión muscular a palpitaciones, temblores, enrojecimiento de la piel, sonrojo momentáneo y hasta dolor de cabeza.
- Acciones físicas: tartamudear, sudar, moverse de forma constante, o tocar objetos de forma nerviosa.
- Señales varias: teniendo en cuenta las diferencias personales y culturales, podrían citarse en este apartado, la evitación de la conversación o el contacto ocular, el estudio exagerado y la búsqueda de la perfección, la autocrítica excesiva e incluso una hostilidad manifiesta. Algunas personas también pueden sufrir trastornos en el sueño, tener un miedo excesivo a cometer errores y quedarse en blanco.

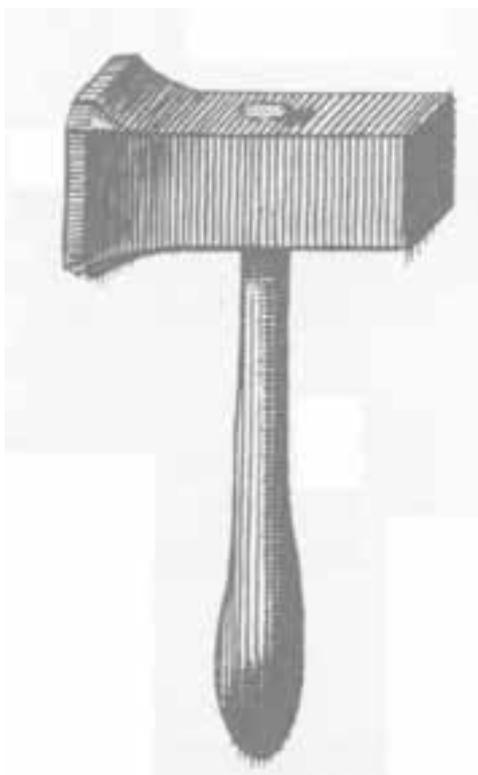
8. *La ansiedad y la destreza oral*

La investigación parece atestiguarlo: el estudiante ansioso ante la lengua extranjera, lo es aún más cuando se trata de la destreza oral, lo que puede añadir una mayor negatividad de los alumnos hacia el aprendizaje general de lenguas extranjeras.

Especialistas entrevistados por D. J. Young sobre si existe una ansiedad posibilitadora o no, reconocieron en sus respuestas que el hablar es probablen-

te la destreza que más ansiedad puede producir en los estudiantes de idiomas. Sus opiniones se han visto confirmadas por la investigación.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) dan cuenta de que la mayor parte de las consultas recibidas en su centro de apoyo y desarrollo de las destrezas de aprendizaje de lenguas en la universidad de Austin (Tejas) se referían a su preocupación por la producción oral en la lengua extranjera. También Horwitz (1988) utilizó el “Inventario sobre creencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas” o “BALLI”, acrónimo del inglés “Beliefs About Language Learning Inventory” con estudiantes de español, alemán y francés en



Estados Unidos y llama la atención el que entre las respuestas obtenidas, el 72% de los encuestados pensaran que aprender un idioma consistía primordialmente en traducir de una lengua a otra. Un 37% creían que podrían lograr fluidez en la L2 si la estudiaban simplemente una hora al día durante un año académico o dos. Pensamos que este tipo de expectativas y creencias carentes de realismo pueden maximizar la ansiedad ante el idioma.

Young (1990), por su parte, se dio cuenta de que los estudiantes de idioma extranjero a los que investigó se mostraban más ansiosos cuando tenían que hablar delante de sus compañeros y también Price (1991) atestigua que en entrevistas realizadas a estudiantes de ansiedad alta, éstos manifestaban de forma unánime que el hablar en la lengua estudiada era lo que más ansiedad les creaba.

Estamos de acuerdo con Horwitz (1986) en que ya que el hablar en la lengua meta parece ser el aspecto más amenazante en el aprendizaje de una lengua extranjera, el énfasis actual en el desarrollo de la competencia comunicativa puede poner al estudiante ansioso ante dificultades subestimadas.

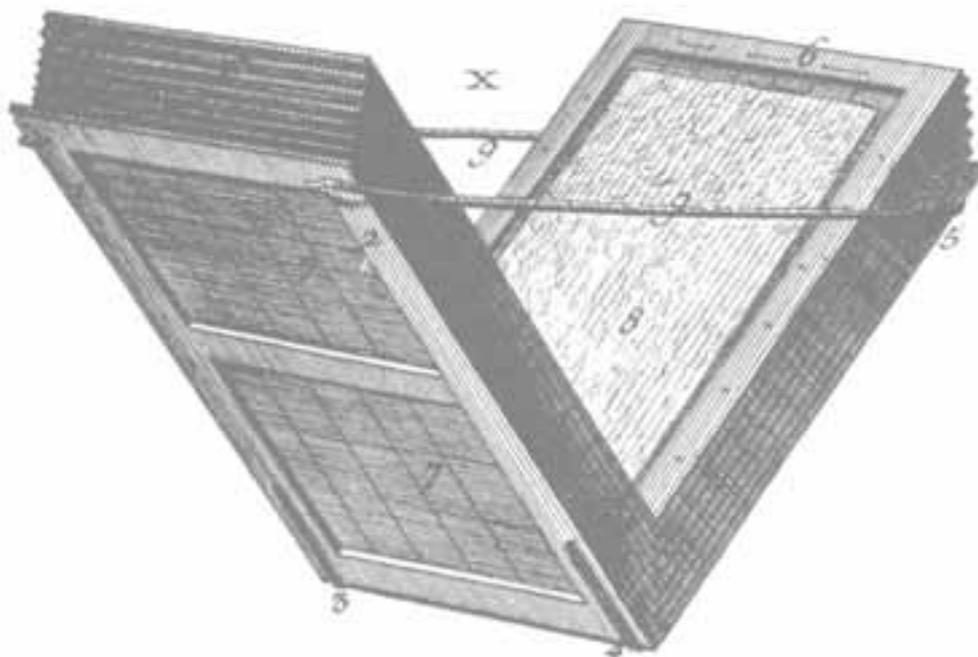
Los profesores, como expresa Elaine M. Phillips en Young (1999:126) somos un grupo auto-seleccionado, que posiblemente no experimentó ansiedad excesiva en la clase de idioma extranjero y que como consecuencia de ello, deberíamos hacer un mayor esfuerzo por comprender los efectos subyacentes y asociados a la misma.

9. Conclusión

Para finalizar y tal y como se ha venido manteniendo a lo largo de este artículo, tanto la forma en que las personas aprenden idiomas como el resultado de sus esfuerzos puede verse influenciado por una serie de variables afectivas que jugarían un importante papel en el aprendizaje de una lengua extranjera. El interés específico en la ansiedad se justifica y fundamenta por las consecuencias negativas que puede tener en los estudiantes de idiomas, ya que se han comprobado sus efectos en el ámbito académico, cognitivo, social y personal. Además, dichos efectos negativos se han podido constatar en diversas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y en las fases que le acompañan. La ansiedad es

aun más preeminente en lo que se refiere a la destreza oral, lo que puede convertirse en una barrera a la hora de realizar determinadas tareas e incluso aumentar el índice de fracaso y abandono en los cursos de lengua extranjera por parte de los alumnos.

La constatación de estos hechos y las consecuencias negativas de la ansiedad ante el idioma no deberían desanimarnos como docentes, sino por el contrario, tendrían que aumentar nuestra conciencia sobre el problema, y darnos oportunidades para aminorarla, tanto en el día a día de nuestras clases, como en los exámenes y materiales que diseñamos e impartimos.



Cuestionario sobre la ansiedad específica en la clase de lengua extranjera.

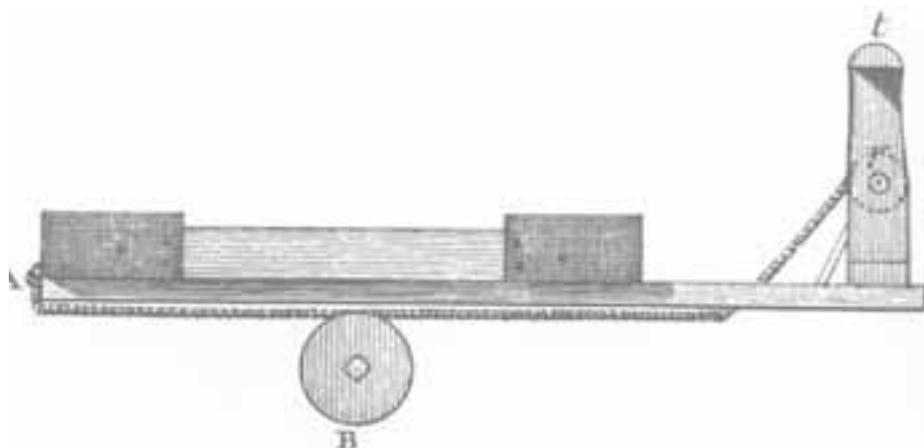
Traducido y adaptado a partir de la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), Horwitz, E. K. (1986)

¿Cómo me siento en la clase de.....?

-Rodee con un círculo el número que mejor refleje su opinión.

1	Me pongo nervioso cuando el profesor me habla en la clase de _____	1	2	3	4	5
2	Me da vergüenza responder al profesor en la clase de _____	1	2	3	4	5
3	Me preocupa el cometer errores en su clase de _____	1	2	3	4	5
4	Me pongo nervioso cuando hablo en mi clase de _____	1	2	3	4	5
5	Se me acelera el corazón cuando tengo que responder o intervenir	1	2	3	4	5
6	Me siento muy observado cuando hablo con mis compañeros	1	2	3	4	5
7	Me da miedo que los demás puedan reírse de mí cuando hablo _____	1	2	3	4	5
8	Siento que los otros estudiantes hablan el idioma mejor que yo	1	2	3	4	5
9	Me pongo tan nervioso en clase que olvido muchas cosas	1	2	3	4	5
10	Me pongo nervioso en si no voy bien preparado a la clase de _____	1	2	3	4	5
11	Me siento ansioso incluso cuando vengo bien preparado para la clase de _____	1	2	3	4	5
12	Me preocupo cuando el profesor me corrige en clase	1	2	3	4	5
13	Cuanto más estudio, más confundido me siento	1	2	3	4	5
14	Me preocupa el no poder entender palabra por palabra lo que dice el profesor	1	2	3	4	5
15	Cuando trabajo en parejas me preocupa el que mi compañero sea mejor en ___ que yo	1	2	3	4	5
16	Cuando trabajo en parejas me preocupa el que mi compañero sea peor en ___ que yo	1	2	3	4	5
17	Me preocupan los exámenes de _____	1	2	3	4	5
18	Me preocupa suspender mis clases de _____	1	2	3	4	5
19	La clase de _____ es la que más nervioso me pone (más que otras clases)	1	2	3	4	5
20	Durante la clase me encuentro a mí mismo pensando en cosas que no tienen nada que ver con el curso	1	2	3	4	5

25



Bibliografía

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. C.U.P.
- BARALO, M. (1998). *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.
- CLÉMENT, R. (1980). *Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language*. En: H. Giles, W. P. Robison & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press, p. 147-154.
- DAMASIO, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York. Avon.
- GARDNER, R. C., Smythe, P. C. & Lalonde, R. N. (1984). *The nature and replicability of factors in second language acquisition (Research Bulletin N°.605)*. London, Canada: University of Western Ontario, Department of Psychology.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety" en *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HORWITZ, E. K. (1986). "Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale", en *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- MACINTYRE, P. D. y R. C. GARDNER (1989). "Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification". *Language learning* 39:2, 251-275.
- MACINTYRE P. D. & GARDNER R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second-Languages. *Language Learning* 41:4, p. 513-534.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER R. C. (1994). "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44, 283-305.
- MACINTYRE, P.D. (1999). "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers". En: D. J. Young (ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Tennessee. McGraw-Hill College.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies what every teacher should know*. Oxford. Heinle & Heinle Publishers.
- PRICE, M. L. (1991). "The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students". En: *Language Anxiety From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall.
- SKEHAN, P. (1991). "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. O.U.P.
- STEVICK, E. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley, M. A.: Newbury House.
- TOBIAS, S. (1979). "Anxiety research in educational psychology", en *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- WILLIAMS, T. & BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid. C.U.P. College. University of Tennessee.
- YOUNG, D. (1991). "The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings". En: *Language Anxiety From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall.
- YOUNG, D. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. EE.UU. McGraw-Hill.



LECTURAS COMPLEMENTARIAS



JOSÉ LÓPEZ FERNÁNDEZ
E.O.I., Madrid-Goya

Language anxiety: from theory and research to classroom implications, Elaine K. Horwitz y Dolly J. Young, Prentice Hall, 1991.

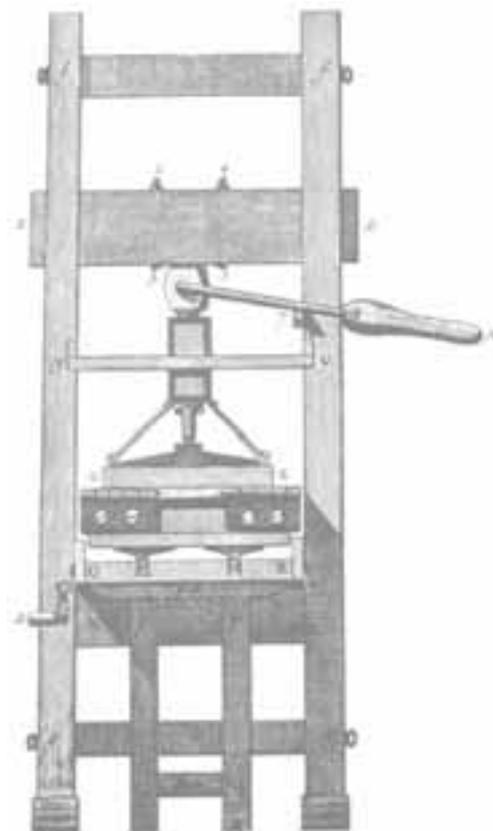
E. Horwitz y D. Young han reunido en este volumen pionero una serie de artículos sobre el tema de la ansiedad en el aula de idiomas tomando en consideración el punto de vista de los profesores, el de los estudiantes, el de los investigadores y el de los teóricos en la materia.

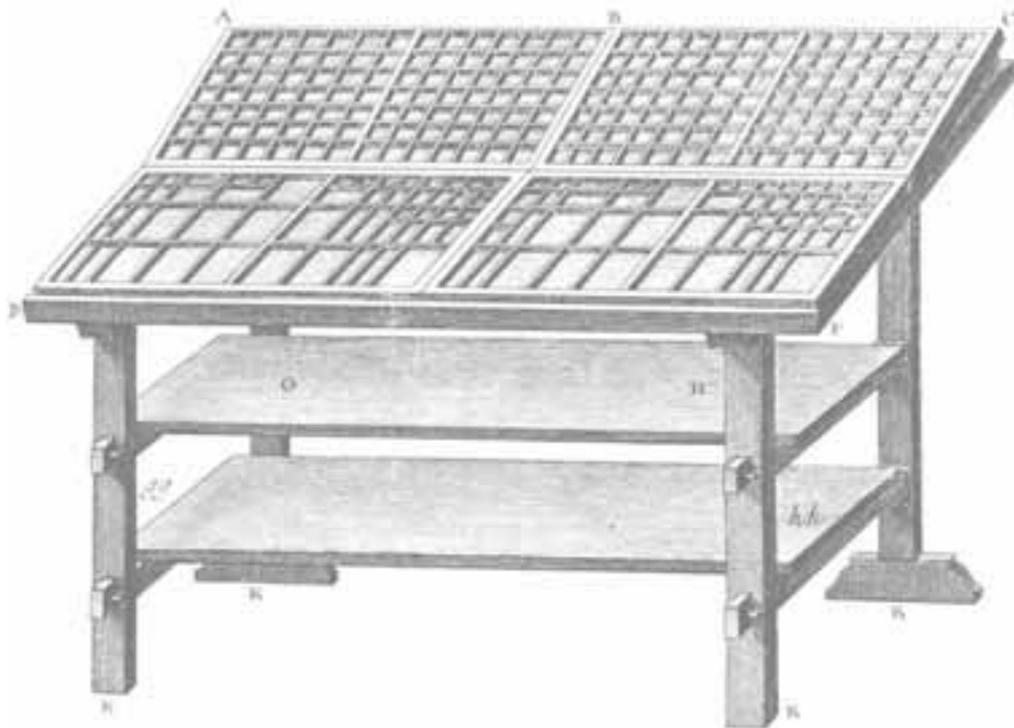
Uno de sus mayores méritos radica en su capacidad para preguntar y responder a cuestiones tales como ¿qué es la ansiedad ante el idioma?, ¿cómo afecta ésta a los estudiantes de lenguas extranjeras?, ¿está dicha ansiedad relacionada con otros tipos de ansiedad? o ¿qué podemos hacer los profesores o programadores de cursos para minimizarla en nuestras clases?

En cuanto a su contenido, éste se desglosa en seis capítulos, estando el primero de ellos dedicado a la ansiedad y aprendizaje de idiomas y el segundo tanto a su conceptualización como a los paradigmas que rodean su investigación. A continuación se analiza cómo la ansiedad frente al idioma puede repercutir en la ejecución de determinadas tareas por parte de los estudiantes, así como cuáles son sus puntos de vista al respecto. Finalmente

se presentan estrategias que pudieran ayudar a los aprendices a hacerle frente y varios ejemplos de programas que algunas instituciones han implantado en respuesta a ésta.

En el prefacio y tras su lectura del manuscrito, R. C. Gardner dijo “de una cosa estoy seguro: volveré a leerlo. Me ha aparecido estimulante, informativo y mentalmente provocador. Una contribución significativa”.





Learner-centredness as language education,
 Ian Tudor, Cambridge University Press, 1996.

En “Learner-centredness as language education”, Ian Tudor, nos presenta un marco teórico práctico y también de debate con el que ayudar a los profesores de idiomas a implementar los principios del aprendizaje centrado en el alumno de manera eficaz y flexible. El autor también reflexiona sobre las implicaciones que tiene para el profesor dicho enfoque metodológico en lo que concierne a sus habilidades, responsabilidades y los roles o papeles a desempeñar.

Su conceptualización de su enfoque centrado en el alumno tiene en cuenta las

metas, necesidades subjetivas y expectativas de tipo cultural que los estudiantes traen al aula.

Dicha aproximación fomentará la enseñanza colaborativa, en la que tanto el profesor como los alumnos contribuyen con su conocimiento y reflexiones al proceso de aprendizaje. Dicho aprendizaje centrado en el alumno supone en esencia la asunción de distintas maneras de responder a las necesidades y contextos individuales y culturales de nuestros alumnos y no constituye por tanto, un compendio de fórmulas o procedimientos a seguir para su implantación.

Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere, Dolly J. Young, The McGraw-Hill Companies, Inc.

En este volumen de la colección McGraw-Hill para profesionales de la enseñanza de idiomas, su editora, D. J. Young, ha tenido el mérito de haber reunido en forma de guía una amplia gama de artículos escritos por investigadores y profesionales de la importancia de Peter D. MacIntyre, Bill VanPatten, Rebecca L. Oxford o E. M. Phillips y que basándose en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, nos ofrecen una serie de hallazgos y sugerencias a seguir en lo relativo a la ansiedad específica en el aula de idiomas y en lo que respecta a la dimensión afectiva del aprendizaje.

Los autores de los distintos capítulos son especialistas en áreas concretas del aprendizaje de lenguas y sus contribuciones ayudan a sentar las bases de futuras investigaciones sobre la afectividad en el aprendizaje y muy especialmente sobre los efectos de la ansiedad en el aula de idiomas.

En sus trece capítulos se presentan asuntos tales como el de la investigación sobre la ansiedad ante el idioma y la definición de “afecto”, hasta la ansiedad en la ansiedad en las actividades orales o la presencia de la misma en situaciones menos obvias y estudiadas como el estudio de la gramática, la comprensión oral o la lectora y también la expresión escrita. Igualmente se dedica un artículo

a la denominada “guerra de estilos” entre profesores y alumnos que puede aumentar la ansiedad en el aprendizaje.

El volumen concluye con un resumen por parte de la editora titulado “dando prioridad al estudiante” en el que se sintetizan los hallazgos y contenidos más relevantes de todo el libro y se ofrecen una serie de sugerencias y directrices a seguir en lo que se refiere a la detección y aminoración de la ansiedad en la clase.

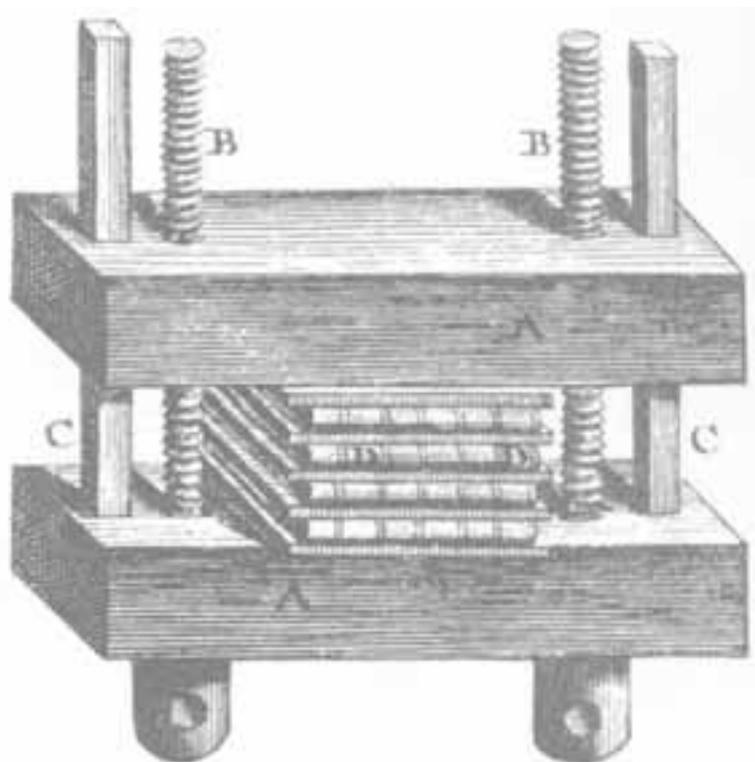


La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Jane Arnold, Cambridge University Press, 2000.

En este libro que forma parte de la Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Jane Arnold y sus colaboradores nos presentan una amplia visión de la dimensión afectiva y los diversos factores emocionales que inciden en el aprendizaje de idiomas. Los conceptos relacionados con los aspectos afectivos se exploran a partir del espacio del alumno, del profesor y el de la interacción, proporcionando de esta forma una aproximación más global y sistemática a dicha dimensión. Así, al explorar el espacio del alumno, las distintas aportaciones analizan factores tales como la ansiedad y el alumno de idiomas, la autoestima en el aula, o los límites del ego y la tolerancia a la

ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas. En cuanto al espacio del profesor se perfila el novedoso papel que el docente habrá de desempeñar en un modelo de enseñanza centrada en el alumno. Finalmente, y en lo que se refiere a la exploración de la interacción, se abordan aspectos tales como el aprendizaje cooperativo y los factores afectivos o la mejora del desarrollo personal trabajando con actividades denominadas “humanísticas”.

La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas constituirá una lectura de gran interés y capacidad de inspiración para todos aquellos que quieran profundizar en los factores emocionales que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO



La enseñanza del español en

Islandia

La enseñanza del español no cuenta con larga tradición en Islandia.¹ De 1931 data el primer texto para la enseñanza del español para islandeses, en 1944 se publicó la primera gramática de castellano y unos años más tarde apareció un libro de textos españoles destinado a la enseñanza de la historia de la lengua y de la literatura española en Islandia.² Hacia mediados del siglo XX se ofrece el primer curso de español en una academia de idiomas, es de suponer que hasta aquel entonces sólo había enseñanza privada.

Hoy se enseña español en varias escuelas, en institutos, en institutos para adultos, en dos universidades y en una serie de academias de idiomas, tanto públicas como privadas. También se ha impartido la lengua española en la televisión islandesa.

Enseñanza universitaria

En 1978 se creó la Sección de Español de la Universidad de Islandia (fundada en 1911), Reykjavík.³ Hoy esta sección cuenta con unos 90 estudiantes de la lengua, cultura, historia y literatura española e hispanoamericana.⁴ La sección cuenta con dos profesores titulares y cinco profesores asociados.⁵ Cabe mencionar que la sección de lengua con el mayor número de alumnado es la del inglés, seguida por la sección del español, hecho que refleja la aumentada popularidad que goza los últimos años en Islandia la lengua y la cultura hispánica.

Los estudios de español tienen una duración de uno, dos o tres años académicos. El estudio académico se organiza de tal manera que el estudiante puede elegir entre seguir los estudios hispánicos como materia complementaria (rama secundaria) que tiene una duración de dos semestres (30 créditos) o como materia

1. La población islandesa cuenta con unas 292.000 personas. La capital tiene aproximadamente 113.000 habitantes.
2. Estos libros fueron escritos por Þórhallur Þorgilsson que había terminado sus estudios en lenguas románicas en Francia.
3. Información oral de Þórður Örn Sigurðsson, primer profesor titular de español de la Universidad de Islandia.
4. Información facilitada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Islandia.
5. La Sección de Español no cuenta con un lectorado de español.

troncal (rama principal) cuya duración es de cuatro o seis semestres (60 ó 90 créditos).⁶ Presentada la tesis se le otorga al estudiante la titulación de B.A. Si los estudiantes de español, después de graduarse en la Universidad de Islandia, desean cursar segundo o tercer ciclo de estudios hispánicos no tienen más remedio que desplazarse al extranjero para continuar ahí su carrera.

También se ofrece una carrera que termina con un Diploma (45 créditos) de Español práctico para el campo laboral.⁷ A partir de septiembre de 2004, la Sección de español, en colaboración con el Departamento de Economía Internacional, ofrecerá cursos de español que los estudiantes de economía pueden combinar con sus estudios.

Para poder matricularse en Filología Hispánica en la Universidad de Islandia se exige que el estudiante haya terminado el bachillerato con español como tercera o cuarta lengua. Estudiantes sin conocimientos de español que deseen realizar estudios hispánicos pueden asistir a los cursos propedéuticos que se ofrecen en la misma Universidad.

En la Universidad de Reykjavík –establecida en 1998– se ofrece por primera vez en 2004 cursos de español comercial.

Enseñanza secundaria

Desde 1970 se ofrecen cursos de español en los institutos islandeses,⁸ tanto como tercera lengua⁹ como asignatura optativa. En el año 2001, un total de 1.300 alumnos cursaron español en los distintos institutos en Islandia, el año anterior habían sido 1.070.¹⁰

El profesorado escolar de español está formado por unos veinte profesores, sin embargo, por el creciente interés por la asignatura faltan profesores competentes de español.

En cuanto al material didáctico cabe señalar la escasez de métodos dirigidos al alumnado islandés y una situación lexicográfica bilingüe devastadora.

Enseñanza primaria

Desde hace varios años se ofrecen cursos optativos al alumnado de la enseñanza primaria (9º y 10º curso: 15 a 16 años), en-

6. Los estudiantes tienen la posibilidad de realizar una parte de sus estudios en una universidad española o latinoamericana. Dentro del marco del proyecto *Erasmus* de la Unión Europea actualmente son doce los estudiantes de la sección que estudian en varias universidades españolas. Información facilitada por Guðrún Birgisdóttir, representante de Relaciones Internacionales de la Facultad de Filosofía y Letras.

7. *Guía del estudiante* publicada por el Departamento de Lenguas Clásicas y Románicas.

8. Información oral de Þórður Örn Sigurðsson.

9. En Islandia el inglés y el danés son obligatorios como primera y segunda lengua extranjera. Como tercera lengua se puede elegir el francés o el alemán, y en varios institutos el español.

10. Hagstofa Íslands: <<http://www.hagstofa.is/temp/Dialog/Saveshow.asp>>

tre las asignaturas está, en varios colegios, el español. En los colegios que pueden ofrecer el español como asignatura optativa, es decir, los que disponen de un maestro que puede dar clases de español, la asignatura goza de popularidad.

Enseñanza privada

En Islandia hay varias instituciones privadas, centros culturales y academias de lenguas que ofrecen cursos de español. En estos centros el profesorado suele ser nativo. No se sabe a ciencia cierta el número de personas que estudian español en las diferentes academias privadas, no obstante, a partir de los datos recibidos se podrían estimar en torno a cuatrocientas cincuenta.

La Asociación de Profesores de Español en Islandia (APEI)

La Asociación –fundada en 1980– cuenta con unos 25 socios. Dentro del marco de APEI se organizan cursos sobre la enseñanza y el aprendizaje del español, así como conferencias y otras actividades relacionadas con el tema en cuestión.¹¹

Instituto de Lenguas Extranjeras VIGDÍS FINNBOGADÓTTIR

El Instituto “es un organismo de investigación integrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de

Islandia.”¹² Se trata de “un centro de investigación para los profesores de la Facultad cuyo interés se centra en el estudio de los idiomas, las lenguas clásicas y la traducción.”¹³ En el Instituto actualmente se llevan a cabo investigaciones sobre la lengua y la literatura española, literatura femenina e imagen de la mujer en la literatura de América Latina, así como la elaboración de un diccionario español-islandés.¹⁴

Asociación de Cultura Hispánica

La asociación, que se fundó a finales de los años setenta y que cuenta actualmente con 300 miembros, organiza actividades culturales tales como tertulias, conferencias, cursos monográficos, conciertos, proyecciones de películas, exposiciones, etcétera.

El interés por España, su lengua y su cultura ha aumentado considerablemente a lo largo de las últimas décadas debido, sobre todo, a los contactos comerciales (el bacalao de Islandia), a las relaciones culturales y al turismo, así como al incremento del número de estudiantes de español. Para terminar conviene mencionar que desde hace años también hay un gran interés por América Latina.

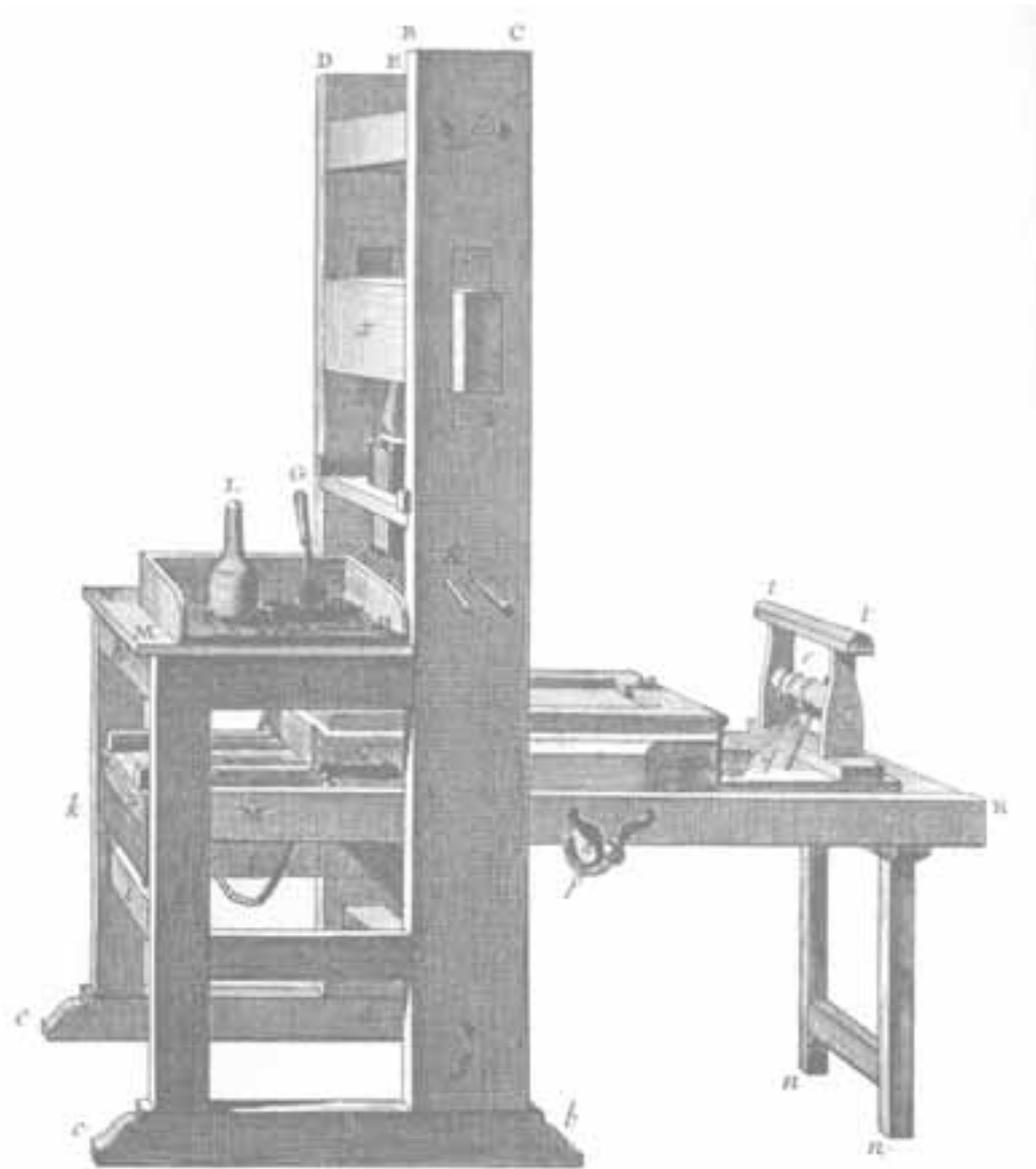
ERLA ERLENDSDÓTTIR,
Universidad de Islandia
Reykjavík, Islandia
erlaer@islandia.is

11. La futura página web de APEI será accesible a través de la dirección <http://www.apei.is>.

12. Instituto de Lenguas Extranjeras VIGDÍS FINNBOGADÓTTIR, Universidad de Islandia, p. 4.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*, p. 7.



PARA LA CLASE DE ESPAÑOL



LA PRENSA ECONÓMICA:

Recurso para la enseñanza del español de los negocios

BLANCA AGUIRRE
Universidad Complutense

Objetivos generales:

- Proponer estrategias para familiarizarse con la prensa económica, instrumento de información y de formación continua para los profesionales.
- Fomentar estrategias de comprensión lectora.
- Facilitar la consolidación e incremento de vocabulario especializado.

1. Relacione cada género periodístico con su definición.

- Artículo
- Cartas al director
- Editorial
- Noticia

- 1) No llevan firma. Representan la opinión del diario en relación con un tema o problema.
- 2) Expresan la opinión de los lectores sobre temas de actualidad. Son breves, con lenguaje claro y directo. Llevan la firma del lector.
- 3) Ofrecen información sobre un hecho actual de forma sucinta pero completa. Tienen estructura piramidal.

- 4) Aluden a temas científicos, culturales o filosóficos e incluyen opinión o ensayo. Van firmados.

2. Por parejas: Estudien los sumarios de las publicaciones y pregunten a su compañero cuál es el periódico que les parece más especializado y la página de la sección en la que pueden encontrar la información que les interesa.

A)

Opinión	2	Dividendos	20
Política Económica	4	Mercado continuo	22
Economía Internac.	8	Cotizaciones	23
Negocios	9	Renta fija	26
Finanzas	13	Bolsas extranjeras	30
Mercados monetarios	16	Gestión	32
Divisas	17	Legislación	33
Bolsa	18	Agenda	35

B)

Opinión	19	Cultura	85
Nacional	23	Deportes	87
Internacional	29	Sanidad	90
Economía	39	Sucesos	93
Madrid	57	Espectáculos	94
Educación	77	Televisión	96
Bolsas	76	Tiempo	97
Ecología	80	Lotería	98

3. Lea rápidamente los titulares e identifique las secciones de las que proceden: ¿EMPLEO, BOLSA, SANIDAD, FORMACIÓN?

- a) La campaña de Navidad de las empresas de trabajo temporal ofrece la posibilidad de acercarse al mercado de trabajo sin contar con experiencia previa.
- b) Las escuelas y universidades ofrecen programas para la actualización de conocimientos y técnicas de los formadores.
4. *Por parejas: Lean los titulares y comenten con sus compañeros sus hipótesis sobre la información que contienen los artículos correspondientes.*

E- COMERCIO PROTEGIDO VALE POR DOS

Algunos hasta ganan dinero en Internet. Los números rojos son los protagonistas de los resultados de las "puntocom". Pero hay excepciones.

36

Peligra el desarrollo del móvi

La Comisión del Mercado de las telecomunicaciones (CMT) alerta de que la descoordinación legislativa respecto a la colocación de las antenas puede frenar el crecimiento de la telefonía móvil

La OPEP engorda sus arcas con la subida del petróleo

BOEING Y AIRBUS recrudescen la guerra por el control del cielo

5. *Lea el texto y conteste a las siguientes preguntas.*

- a) ¿Qué significa ALCA?
- b) ¿Qué tipo de proceso es?
- c) ¿En qué continente se producirá?
- d) ¿Qué país lo ha propuesto?
- e) ¿Cuántos países conformarán esta zona de libre comercio?

f) Mencione otros posibles efectos.

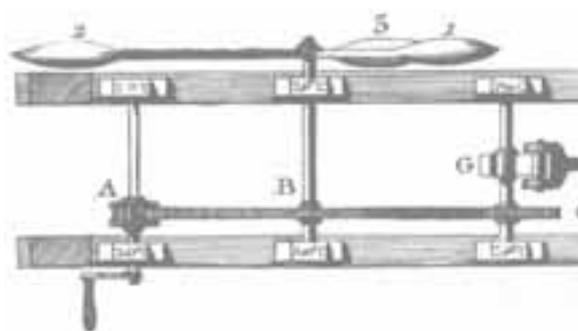
El Valor del ALCA

El ALCA supone la constitución de la mayor zona de libre comercio del mundo, con un mercado de casi ochocientos millones de personas y un producto interior bruto (PIB) aproximado de 2.200 billones de pesetas (22 veces el español), el 40% del total mundial.

La nueva área coexistirá con los acuerdos regionales ya existentes, principalmente con los dos más poderosos, el Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA/TLC), compuesto por Estados Unidos, Canadá, México, y el Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y Chile como país asociado) y con los demás acuerdos regionales. No obstante, a medida que el ALCA se afiance, subsumirá a los bloques regionales.

Los ministros de Comercio de los 34 países que conformarán el ALCA hicieron hincapié en su declaración de la reunión de Buenos Aires, en que, mediante la integración económica a través de esta nueva área de libre comercio, se pueden lograr también "el fortalecimiento de la democracia en el continente y la creación de prosperidad y desarrollo humano".

(EL PAÍS)



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA:

- Leer rápidamente el texto para alcanzar una comprensión global.
- Deducir el significado de las palabras por el contexto.
- Utilizar los conocimientos culturales.
- Prestar atención a los recursos tipográficos.
- Utilización del diccionario monolingüe.
- Extraer información relevante para redactar un informe.

Las Reservas del Banco de España

El Banco Central de España

El valor de un banco

El Tesoro del Banco de España

El Banco de España no sólo es el guardián de la ortodoxia financiera de España sino que también custodia tesoros más tangibles, como lingotes y monedas de oro y una importante colección pictórica.

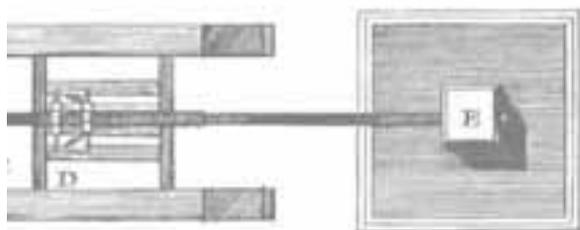
A 36 metros de profundidad de la madrileña calle de Alcalá se encuentra la Cámara del Oro del Banco de España. En esta cámara se almacenan 5.060 lingotes de oro de la máxima pureza y con un peso de 12,5 kilogramos por pieza. Junto a estos lingotes están depositados también más de dos millones de monedas de oro que tienen un especial valor numismático. Según los expertos, se trata de la tercera mejor colección de monedas que existe en España, después de la del Museo Arqueológico Nacional y la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre.

Sin embargo, éste no es todo el oro que posee el banco, ya que parte del mismo está depositado en el Banco Central de Inglaterra, en el Banco Internacional de Pagos de Basilea y en la Reserva Federal de Estados Unidos.

Esta reserva metálica tiene en la actualidad un valor simbólico. En el pasado, sin embargo, esta reserva tenía una gran importancia, ya que respaldaba el dinero en circulación y garantizaba las operaciones financieras internacionales.

La entrada a la cámara está protegida por una puerta de acero inoxidable, con un peso de 16,5 toneladas. La cámara tiene forma esférica y está rodeada por un foso, que se supera mediante un puente levadizo. En caso de emergencia, el puente se levanta, el foso se llena de agua y la segunda puerta, también acorazada, se cierra, dejando la cámara aislada.

En algunas ocasiones se han guardado aquí otros objetos, como la Copa del Mundo de Fútbol.



Pero no todos los tesoros del Banco de España están depositados en su cámara. Algunos cuelgan de las paredes. El banco cuenta con una importante colección de pintura, en la cual se incluyen ocho cuadros de Goya que representan a personajes relacionados con la fundación, en 1782, del Banco de San Carlos, precedente del Banco de España. El más valioso de estos cuadros, a juicio de los expertos, es el del Conde de Floridablanca.

(Extracto de *EL PAÍS/NEGOCIOS*;
Primer Plano 4, Edelsa)

1. Lea rápidamente el texto, prestando atención a las palabras en mayúscula y a las cifras.

2. Después de la primera lectura.

- Elija el título más adecuado para el artículo.
- Anote datos sobre:
 - Las características de la Cámara del Oro.
 - Las medidas de seguridad.
 - El contenido de la Cámara.
 - Otros tesoros del banco.

3. Conteste a las siguientes preguntas.

- ¿Qué importancia tiene el Banco de España en el Sistema Financiero Español?
- ¿Qué interés tiene su colección de monedas?

c) ¿En qué otros países tiene el Banco de España depositado su oro?

d) ¿Cómo funciona el mecanismo de seguridad de la Cámara del Oro?

e) ¿De qué siglo son los cuadros más importantes que posee el Banco de España?

4. Explique la diferencia entre:

- lingotes de oro / monedas de oro
- kilogramo / tonelada
- valor numismático / valor simbólico
- foso / puente levadizo

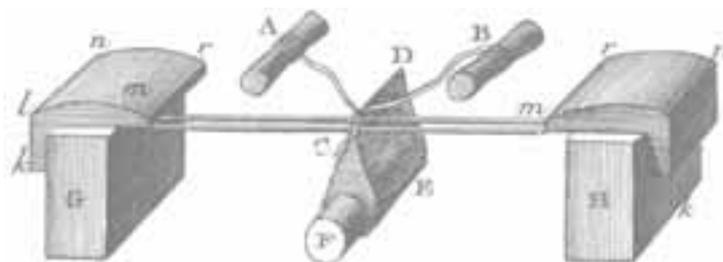
5. Busque en el texto antónimos de:

- heterodoxia
- salida
- intangible
- oxidable
- peor
- excluyen

6. ¿Por qué se mencionan en el texto...?

- El Museo Arqueológico Nacional
- El Banco Central de Inglaterra
- Goya
- La Copa Mundial de Fútbol
- El Banco de San Carlos
- El BIP de Basilea

7. Redacte un resumen sobre el texto para presentarlo oralmente o por escrito.



LO QUE DICE LA PRENSA



Cervantes en la aldea mundial

En Estados Unidos hay cuatro veces más estudiantes de español que de francés

JOSÉ ANDRÉS ROJO, MADRID

Cada vez son más las personas que hablan español en Estados Unidos. Hay 35 millones de hispanos censados. Así que muchos políticos y empresarios hacen un hueco en su agenda para aprender la lengua de Cervantes. Saber español es ya una cuestión tanto de votos como de negocios. Un reciente estudio realizado por la Modern Language Association of America revela que el español se ha convertido en la lengua más estudiada de las universidades de Estados Unidos, con 746.602 personas matriculadas para aprender la lengua, cuatro veces más que los matriculados en francés y siete veces más que los de alemán.

Aunque el interés por el español no sea tan significativo como en Estados Unidos, también en Europa crece la cifra de los que aprenden la lengua castellana. En los últimos anuarios publicados por el Instituto Cervantes –la institución que se dedica a la propagación por la enseñanza del español en el mundo, como la Alliance Française y los institutos Dante Alighieri, en Francia e Italia– son calificados por los propios responsables del centro, de “sorprendentes”. En el de 2003, que re-

coge un estudio sobre el aprendizaje del español en 16 países de la Europa central y oriental, se da la cifra de 123.000 alumnos matriculados para aprender español durante el curso 2001-2002. Se trata, sobre todo, de mujeres de entre 17 y 25 años, que han elegido la lengua, más que por imperativos profesionales, por intereses culturales.

Aunque las cifras que baraja el Instituto Cervantes sólo recogen “un estudio de mínimos”, la enseñanza del español ha aumentado en Rumanía más de un 150% en los últimos cuatro años y más de un 80% en Polonia. Pero no por ello hay que dejar de relativizar los números; en Bulgaria, el país del Este donde el crecimiento ha sido más rápido, sólo interesa, según las encuestas, al 1,6% de sus habitantes. El español sería más un exotismo que apasiona a unos cuantos que una lengua cuyo estudio se apoya institucionalmente.

Siempre según los datos del Instituto, más de 3,43 millones de europeos eligieron el español como lengua extranjera en el curso 2000-2001. Con ello, puede calcularse en algo más de 23 millones (un 7% de la población de la UE sin contar la ampliación) los que tienen suficientes conocimientos para considerar que “saben español”. Pero ello, comparado con los números del inglés, no subraya

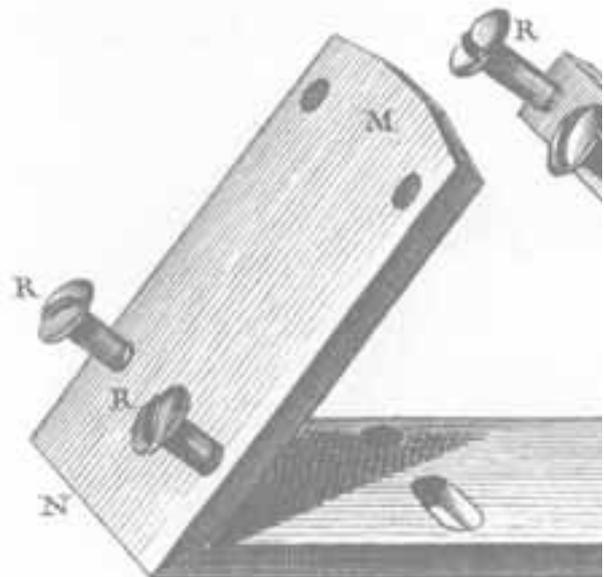
sino que la influencia del español en el viejo continente es todavía menor, pese a ser la cuarta lengua más hablada en el mundo después del chino mandarín, el inglés y el hindi, con unos 400 millones de hispanohablantes.

Aunque el inglés es la lengua que domina en Europa, cada vez más se elige más el español como segunda lengua. En la UE estudian español 2,6 millones de alumnos de educación secundaria, el 10% del total, casi 250.000 lo cursan en la Universidad y más de 300.000, en la enseñanza de adultos. Francia acapara el 60% de los estudiantes europeos de español, el Reino Unido el 15% y Alemania, el 11%. Si el crecimiento no es mayor, ello se debe, en parte, a hábitos difíciles de cambiar y a la existencia de un mercado de trabajo ya consolidado: no pueden desaparecer de un plumazo todos los profesores de francés, por ejemplo, desperdigados por Europa. Son muchos, de otro lado, los que reconocen que aprenden español por razones afectivas; el 44% afirma que lo hace porque les “gusta la lengua”.

Todo un dato revelador puesto que entre los que eligen el español en Estados Unidos, en cambio, el 61% reconoce hacerlo por razones prácticas, porque es una lengua necesaria para los negocios y en los Estados del suroeste, más Florida, hablar fluidamente español facilita el progreso económico. “La globalización”, como escribieron Emilio Lamo de Espinosa y Javier Noya en el anuario de 2002 del Cervantes, “es buena para el español del mismo modo que es mala para otras

lenguas, como el francés”. ¿Por que? “La existencia de una amplia comunidad a ambos lados del Atlántico asegura la reproducción demográfica del español, los medios de comunicación reducen el riesgo de fragmentación, las emigraciones latinoamericanas extienden la capacidad de reproducción de la lengua, el comercio y el peso de la cultura en español impulsan un excelente mercado del español como lengua extranjera y dos grandes países, como Estados Unidos y Brasil, aseguran el predominio del español en América”. En un mundo globalizado las distancias territoriales se acortan hasta perder sentido, con lo que crecientemente tendrá mayor margen de maniobra quien conozca bien las que podríamos llamar lenguas universales o de mayor proyección mundial El español, frente al alemán, el italiano o el francés, es, sin la menor duda, una de ellas.

EL PAÍS, 17-04-2004



El gran desafío del español

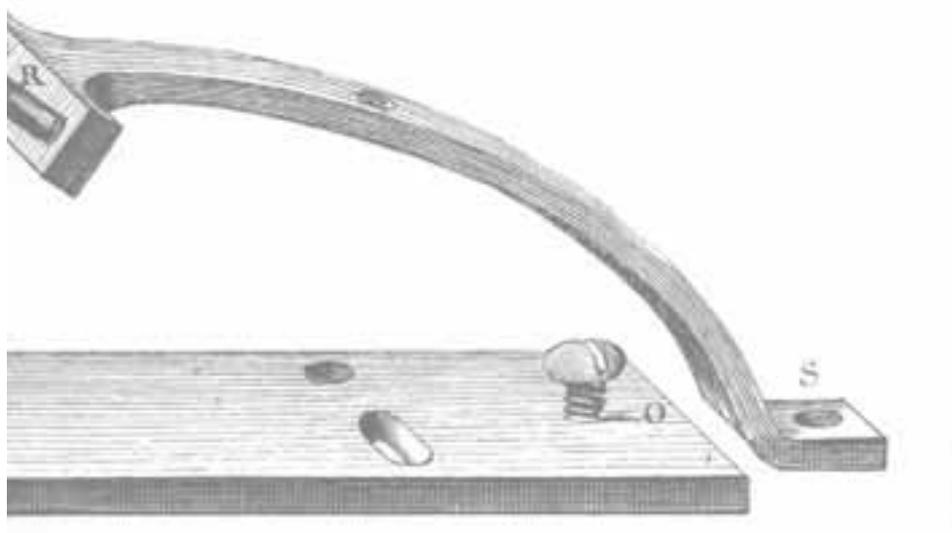
Comparación del Cervantes con los Institutos de la lengua y la cultura europeos

	Instituto Cervantes	British Council	Instituto Goethe	Alliance Française e Instituto Francés	Instituto Italiano de Cultura y Dante Alighieri
Presupuesto	(2004) 60 millones euros	(2002) 675 millones de euros (230 millones autofinanciados)	(2003) 278 millones de euros	42 millones (los centros se autofinancian en un 80%, y París aporta esos 42 millones para los salarios de directores, becas y proyectos concretos).	(datos no disponibles)
Centros	40 (+ 4 en 2004) en 30 países	216 en 109 países (91 centros lectivos en 57 países)	127 en 78 países + 16 en Alemania	270 en 138 países (más 875 asociaciones de derecho local, avaladas con la marca AF).	89
Matriculas de alumnos en 2002-2003	81.689	495.000	175.000	400.000	88.000 (2003-2004)
Plantilla	1.500 personas	2.000 profesores	3.048 personas	20.000 profesores de francés entre la Alianza y los Liceos	No disponible
Candidatos que optan cada año a los distintos títulos oficiales	24.500	Un millón	70.968	No disponible	No disponible
Número de actos culturales que organizan cada curso	3.500	400	8.000	No disponible	2.500

41

Información recogida por Sandra Ellegiers (Berlín), Walter Oppenheimer (Londres), Octavi Martí (París), Enric González (Roma) y M. Mora (Madrid).

EL PAÍS, 3-05-2004



Noviembre 2004 / Boletín de ASELE

Las academias de la lengua, en busca de una gramática común

PEDRO SEDANO, BURGOS

Las 22 academias de la lengua española pretenden mantener la unidad del idioma desde el respeto a la diversidad y peculiaridades que presentan las siete zonas léxicas en las que se dividen los países hispanohablantes. Éste es el objetivo de la gramática común del español, que se está elaborando para sustituir a la de 1931, y que reúne esta semana en Burgos a la comisión que aprueba sus contenidos. La nueva edición tendrá dos peculiaridades: por una parte, será fruto de la colaboración, frente a las obras personales que hasta ahora intentaban compendiar estos trabajos; y por otra, se tendrá en cuenta por primera vez la situación real de esta lengua no sólo en España, sino en el resto de países hispanohablantes.

El procedimiento de elaboración es complejo y se caracteriza por las aportaciones de las más de 20 academias del español. Las ponencias encargadas al gramático español Ignacio Bosque son remitidas por la Real Academia Española a cada una de las academias para su evaluación y para que realicen las aportaciones que consideren oportunas. Éstas se remiten junto con el trabajo inicial a la comisión interacadémica, de la que forman parte el director de la RAE y un representante de cada una de las zonas en las que están divididos los más de 400 millones de hispanohablantes.

El director de la RAE, Víctor García de la Concha, considera que la *Nueva Gramá-*

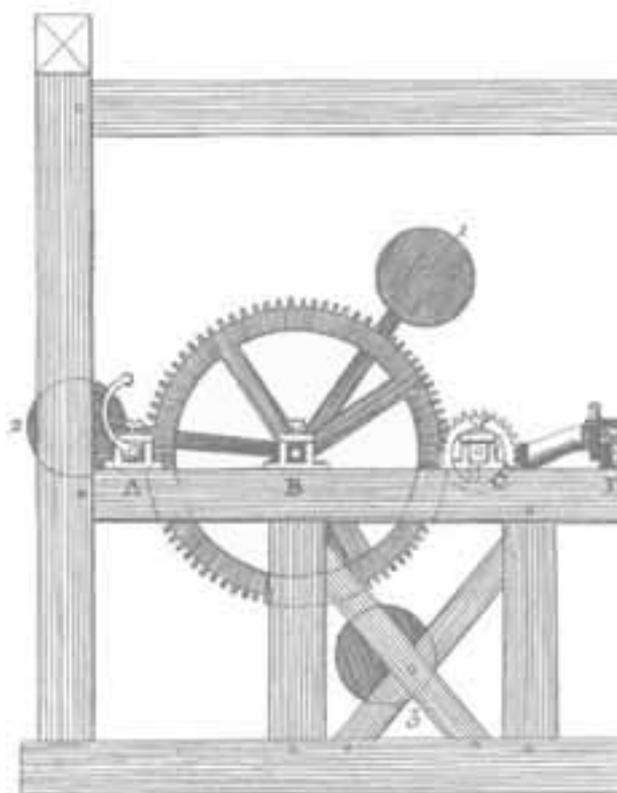
tica, cuya versión completa tendrá unas 1.000 páginas, estará terminada en 2005. De la reunión que se celebra en Burgos esta semana saldrá aproximadamente la tercera parte de este trabajo.

No es la primera vez que el idioma se apoya en los patrocinios para poder acometer estos trabajos científicos. En este caso son Altadis y Caja Duero los que corren con los gastos, pero otra empresa, Repsol, patrocina también trabajos comunes de la lengua española, como el *Diccionario académico de americanismos*.

En este caso, el coordinador es Humberto López Morales, quien conoce especialmente este problema, dado que es académico de Puerto Rico, donde la influencia lingüística de Estados Unidos se hace especialmente evidente.

EL PAÍS, 4-05-2004

42



*Sexo, género y Real Academia
Los académicos piden al Gobierno que
utilice la expresión "violencia doméstica" en
la futura ley contra el maltrato*

CHARO NOGUEIRA, MADRID

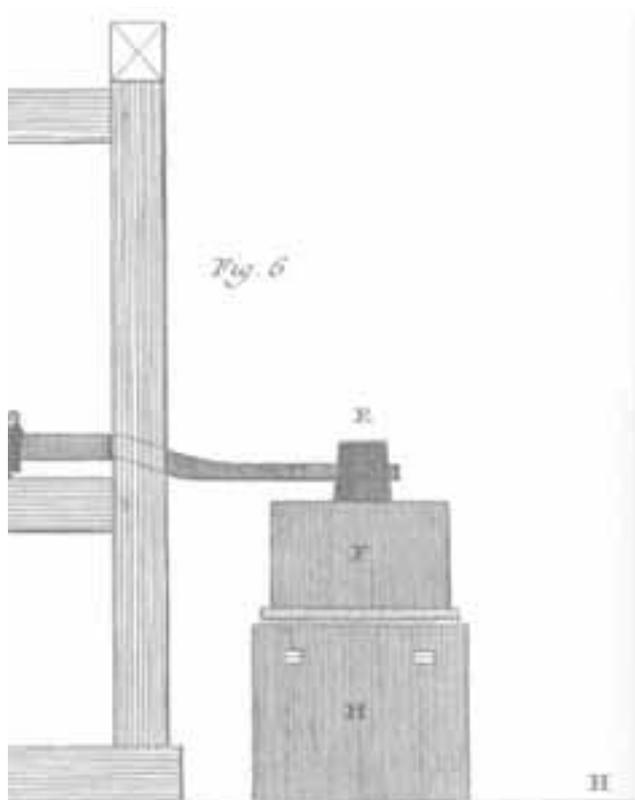
La violencia de género ha entrado en la Real Academia Española. Y ha salido despedida. Tras estudiar esa expresión en dos sesiones plenarias, la institución que limpia, fija y da esplendor al español ha enviado al Gobierno un informe con un solo fin: proponer que la anunciada "ley integral contra la violencia de género se denomine ley integral contra la violencia doméstica o por razón de sexo". El Ejecutivo está dispuesto a recoger el guante: la comisión de subsecretarios debatió el miércoles sobre el cambio de denominación.

El pasado día 13, la institución (integrada por 37 académicos y tres académicas) dio un paso infrecuente. En sesión plenaria aprobó el análisis de la expresión violencia de género y la propuesta de cambio que enviaría al Gobierno. "Era el momento oportuno", señala el secretario de la institución, Guillermo Rojo. El *Informe de la Real Academia Española sobre la expresión violencia de género*, llegó días después a la mesa de tres hacedores de la futura ley: la vicepresidenta primera y los ministros de Justicia y Trabajo y Asuntos Sociales. Y no se quedó entre legajos.

Este texto de cinco páginas "sobre el aspecto lingüístico" de la expresión examina su origen como traducción del inglés *gender violence*. "Con ella se identifica la violencia, tanto física como psicológica, que se ejerce contra las mujeres por razón de su sexo, como consecuencia de su tradicional situación de sometimiento al varón en las sociedades de estructura patriarcal", detalla la academia en el informe. A continuación, argumenta su rechazo a una expresión que defienden las organizaciones feministas.

En primer lugar, los académicos recuerdan que la palabra género tiene en español los sentidos generales de "conjunto establecido en función de características comunes" y de "clase o tipo". "Para designar la condición orgánica, biológica, por la cual los seres vivos son masculinos o femeninos, debe emplearse el término sexo", puntualizan los académicos. "Es decir, las palabras tienen *género* (y no *sexo*), mientras que los seres vivos tienen

43



sexo (y no *género*). En español no existe tradición de uso de la palabra *género* como sinónimo de *sexo*", establece el informe. "Es muy importante, además, tener en cuenta que en la tradición cultural española la palabra *sexo* no reduce su sentido al aspecto meramente biológico. Basta pensar al propósito lo que en esa línea ha significado la oposición de las expresiones *sexo fuerte* / *sexo débil*, cuyo concepto está, por cierto, debajo de buena parte de las actuaciones violentas", añade. Tras documentar, incluso vía Internet, que la expresión violencia doméstica es la más utilizada aunque podría dejar fuera la de las parejas que no cohabitan, la academia señala: "Para que esa *ley integral* incluya en su denominación la referencia a los casos de violencia contra la mujer ejercida por parte del novio o compañero sentimental con el que no conviva, podría añadirse o por razón de *sexo*". "La denominación completa más ajustada sería *ley integral contra la violencia doméstica o por razón de sexo*", añade. "La opción lingüística que la próxima ley adopte resultará claramente decisiva para fijar el uso común. De ahí la necesidad, a juicio de la Real Academia Española, de que el Gobierno considere su propuesta", concluye.

44

Los académicos no temen la crítica feminista. "la expresión violencia de género ni es adecuada ni tiene un uso mayoritario, pero lo importante es perseguir ese delito", afirma Rojas. Y el Gobierno da vueltas a un nuevo nombre y ya maneja la expresión violencia contra las mujeres.

EL PAÍS, 28-05-2004



Sobre sexo y género

La aparición en las páginas de Sociedad de su periódico del artículo "Sexo, género y Real Academia" (28-5-2004, página 34), va a provocar, sin duda, un inevitable asombro y sorpresa entre buena parte de la comunidad académica española ante la argumentación de la RAE en relación con el término "violencia de género" y, más concretamente, la negación absoluta de la utilización de la palabra "género" para referirse al sexo como "construcción cultural, elaborada en cada tiempo y cada sociedad concretos de una manera diversa". El término "género" sirve para estructurar la fundamental diferencia entre la "femineidad" y "masculinidad" como conceptos elaborados socioculturalmente, frente a los significados tradicionales del "sexo" ("macho" y "hembra"), asentados en diferencias puramente biológi-



cas. Esta acepción del término “género”, generalizada desde hace tres décadas en los estudios feministas, introduce una variante sociohistórica fundamental en el discurso “esencialista” predominante durante siglos, que ha definido el “sexo” como realidad biológica y física inmutable. Este uso del término no sólo se ha asentado desde los sesenta en el ámbito anglosajón, sino que ha penetrado en el ámbito del hispanismo internacional y, por tanto, en el español, desde mediados de los setenta, y sobre todo durante la década de los ochenta. Viene utilizándose en este sentido desde una perspectiva multidisciplinar que ha abarcado casi todos los campos de las ciencias humanas y sociales (impregnando, incluso, ya otras disciplinas pertenecientes a las ciencias experimentales).

Dejando a un lado, pues, la sólida penetración en el mundo de la investigación académica y su generalización en los medios de comunicación –que ustedes, mejor que yo, conocen– resulta inapropiado acudir a una supuesta “falta de tradición en español de la palabra género como sinónimo de sexo” –¡no son sinónimos!– como argumento válido para impedir la incorporación de una nueva acepción semántica en la explicación académica de un término léxico. Sobre todo, en estos tiempos de revolución tecnológica, cuando se están adoptando continuamente en nuestro idioma términos nuevos y acepciones diversas procedentes de otras lenguas (fundamentalmente el inglés, como es bien sabido), con mucho menos entronque en la familia lingüística románica que el que posee el término “género”, utilizado en el sentido anteriormente explicado. Es posible concluir, por tanto, que el fondo de la cuestión tiene que ver más con cuestiones ideológicas y políticas –poco afines a la evolución de un pensamiento más igualitario en nuestro país– que con argumentos realmente filológicos o lingüísticos. Pilar Nieva de la Paz, científica titular del CSIC.

EL PAÍS, 1-06-2004

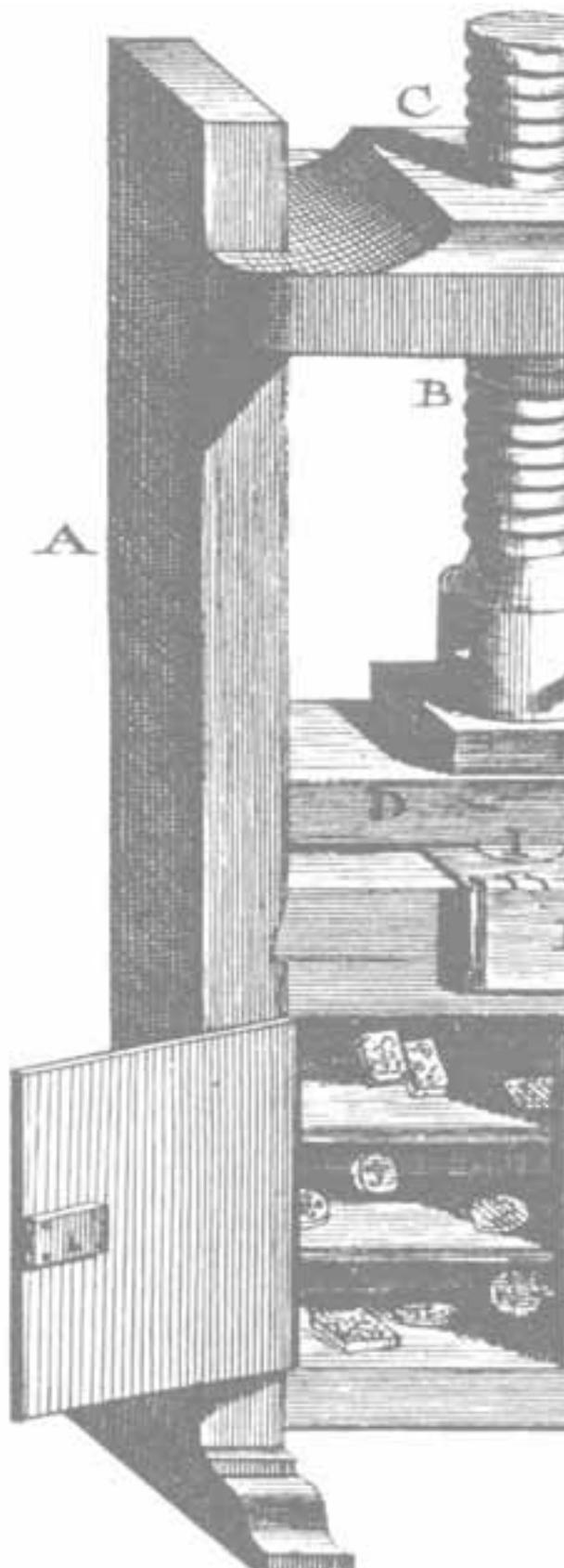
Dígalo en e-español

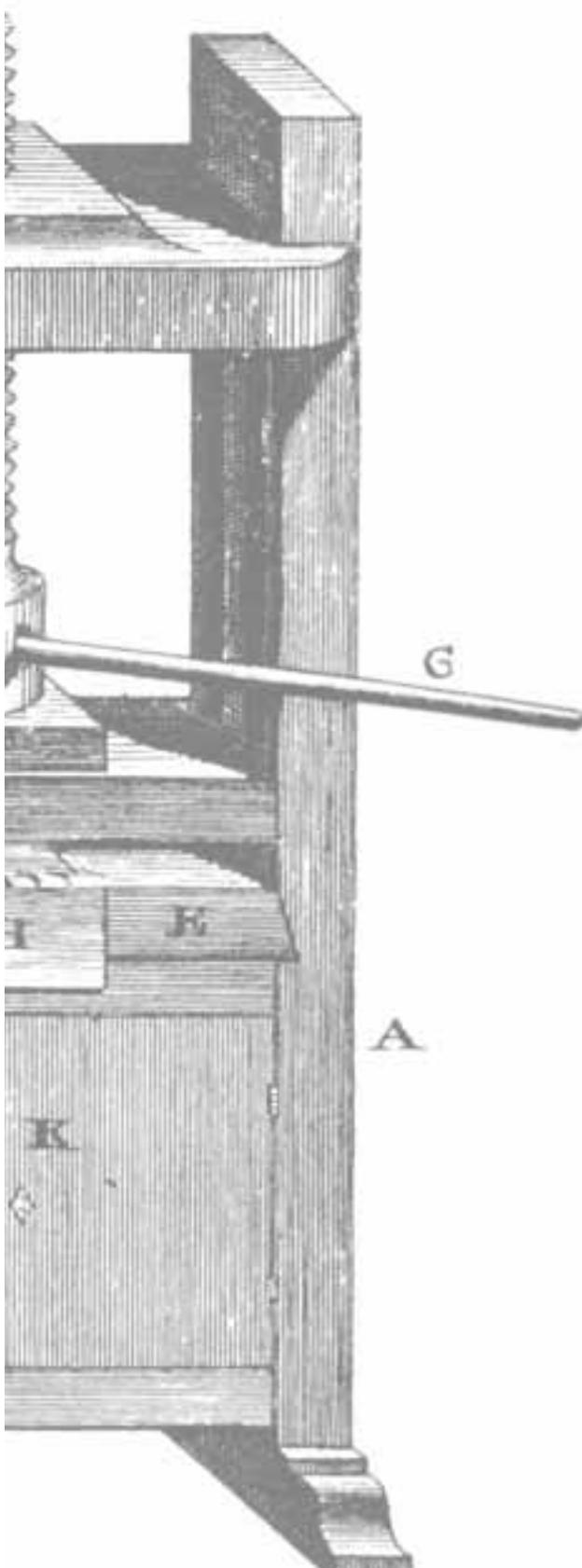
JUAN R. LODARES

¿Cuánto pesa nuestra lengua en Internet? Es una cuestión interesante por tres razones. Primera, el futuro de las lenguas se juega en ese terreno precisamente: las

nuevas tecnologías de la comunicación y la información; segunda, dicho terreno genera una riqueza considerable: seis mil millones de euros es la suma anual que pagan las empresas, en todo el mundo, por usar sistemas de acceso a Internet. Esa cantidad es la que produce la industria editorial en español que, al menos en España, es una de nuestras empresas más prósperas. Tercera razón que se deduce de las dos anteriores: nada será tan beneficioso para las economías de los países donde se hable español como el hecho de que la lengua se popularice en la red. De modo que estamos ante un particular reto: la consolidación de lo que algunos han llamado Ciberhispania, un territorio tan novedoso como productivo. Todo indica que los grandes circuitos económicos tenderán a canalizarse progresivamente a través de menos lenguas y, por esas casualidades de la historia, el español ocupa un lugar en esta selección idiomática.

Es un gran reto. Un aspecto interesante de Internet es que trastorna las tradicionales mediciones que se utilizan para las lenguas, como puedan ser su número de hablantes, su presencia internacional, su tradición cultural o literaria, y orienta el nuevo criterio de medición hacia territorios económicos, industriales y de comercio. Dadas las novedades tecnológicas en que se sustenta esta revolución comunicativa, es comprensible que los usuarios de países con mayores índices de desarrollo económico y humano tengan mayor presencia en la red que aquellos provenientes de países con menores ren-





tas. Esto explica que una lengua como el japonés, que no es internacional, que tiene una posición geográfica más bien aislada y unos doscientos cincuenta millones de hablantes menos que el español, ocupe en la red casi el doble de espacio que este, pero no en vano la renta *per cápita* de Japón es superior a la de cualquier país hispanohablante.

El inglés, el alemán, el francés y el chino también preceden al español en la red y ocurre que el coreano se sitúa apenas por detrás de nuestro idioma. Parece un círculo vicioso: dado que un porcentaje no despreciable de hispanohablantes tiene una renta baja, su huella en la alta tecnología comunicativa es poca y como su huella en la alta tecnología comunicativa es poca, las rentas que esta podría producirles son bajas en relación a lo que prometen. ¿Se puede romper el círculo? Sí, y aunque el caso encierra cuestiones políticas cuyo comentario nos llevaría lejos, todo indica que cuanto más se acerquen los países hispanohablantes al modelo de democracia y libre empresa, cuanto más se invierta en desarrollo humano, educación, tecnología y comunicaciones, con más facilidad aflorará el idioma en la nueva fuente de riqueza que es el ciberespacio.

47

Hay un dato interesante: EE UU es el país con mayor número de usuarios de contenidos en español de la red y el que más negocia en este campo, no por otra cosa sino porque su inversión en desarrollo tecnológico –superior a la de la Unión Europea– si bien se expresa, como es lo

lógico, en inglés hace que la segunda lengua del país, el español, se beneficie del empuje.

El futuro económico e industrial de Ciberhispania, como su crecimiento, parecen asegurados y esto nadie lo pone en duda. Pero aquí surge otra inquietud: ¿quién los va a asegurar? Alguien ha comparado el nuevo territorio de las ciberlenguas con una gran red de autopistas. Todos se benefician pero unos pagan por circular por ellas y otros cobran. Ciberhispania será una de las autopistas importantes en los próximos años, pero autoridades muy señaladas en la materia tienen razonables dudas respecto a que los beneficios de explotación de Ciberhispania recaigan sobre los propios hispanohablantes. Dicho de otra manera: el e-español puede convertirse en una excelente materia prima explotada por quienes no lo hablan, así pues, los países hispanohablantes tendrían que verse en el trance de pagar peajes para usar productos que otros elaboran en su lengua. No se trata de un lamento en tono nacionalista –el español, no lo olviden, nos hace internacionales– ni se trata de competir con el útil y ubicuo inglés, se trata de una oportunidad económica importante que se puede escapar. No faltan en Ciberhispania iniciativas inteligentes para poner al español en su sitio y algunas pioneras en su género, pero muchos de sus responsables expresan esta duda razonable respecto al pago o al cobro de peajes. Es importante que seamos conscientes de que el e-español (y no solo el español) debe ser considerado como un

elemento clave en la estrategia comercial de los países hispanohablantes. Por eso mismo deberíamos de ser conscientes de lo que se puede perder si se arbitran estrategias que mermen la instalación social del español o su eco internacional y, en el terreno de las estrategias de la lengua, hay que ser conscientes de que la Unión Europea es un territorio mucho más resbaladizo que América.

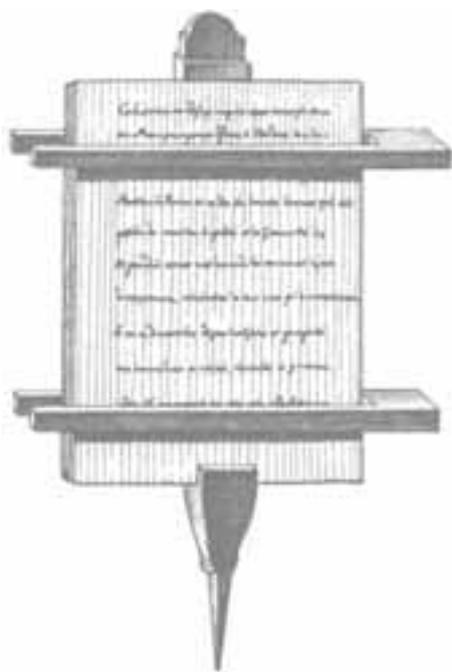
El caso de Internet lleva aparejada otra cuestión no menor: la calidad del idioma que se produzca cuando algunos centros de elaboración lingüística se hayan instalado fuera del medio hispanohablante, ¿tendremos que abandonar las eñes, las tildes, se podrá arbitrar una terminología común para todos los hispanohablantes o se abrirán brechas de fragmentación en el idioma? El hecho de que Bill Gates haya reconocido la autoridad de la Real Academia para sus productos en español no obsta para que otros operadores actúen por su cuenta y riesgo. Son asuntos sobre los que reflexionar pues las lenguas se debilitan no solo cuando sus hablantes dejan de hablarlas sino, principalmente, cuando como códigos idiomáticos se muestran incapaces de expresar las novedades que se producen. Es como si poco a poco se fueran quedando inútiles para expresar la modernidad. Así que la lengua no se pierde hablante por hablante sino función por función y es indudable que Internet supone un reto novedoso en la funcionalidad de las lenguas.

En fin, las cuestiones que nos plantea el e-español son importantes para nues-

tro futuro económico, industrial y, por supuesto, cultural. Los países donde se habla español no deberían considerar sus circunstancias lingüísticas y comunicativas en clave nacional, pues esa es una orientación equivocada cuando se trata de ciberlenguas, sino reconocer que transcurre por ellos un gran canal lingüístico de rango internacional por donde circulan ideas, personas y bienes. Y un consejo para terminar: conviene crear conciencia sobre el valor de nuestra lengua común en este nuevo horizonte comunicativo que se ha abierto ante nosotros. Esta tarea –crear conciencia de comunidad lingüística y de la responsabilidad multinacional que ello conlleva– tiene dos grandes ventajas: es simple y barata.

Juan R. Lodaes es profesor de Lengua Española en la Universidad Autónoma de Madrid.

EL PAÍS, 2-06-2004



Cantabria

Zapatero y Revilla acuerdan convertir Comillas en un instituto nacional de lengua española

- El presidente cántabro pide que El nuevo sistema de financiación tenga en cuenta la singularidad de Cantabria porque habitualmente viven 500.000 ciudadanos vascos.

SERVIMEDIA / EP

MADRID. El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, llegó ayer a un acuerdo con el presidente de Cantabria, Miguel Ángel Revilla, para reformar la antigua Universidad de Comillas y convertirla en un instituto nacional que estudie e imparta cursos sobre la lengua española.

Los dos dirigentes mantuvieron una reunión en el Palacio de La Moncloa dentro de la ronda de contactos que está manteniendo Rodríguez Zapatero con los presidentes de las Comunidades autónomas.

Revilla pidió el apoyo del Gobierno en este proyecto «singular» para transformar la antigua sede de la Universidad de Comillas en una «referencia mundial de nuestra lengua».

Según fuentes de La Moncloa, Zapatero expresó su «rotunda y absoluta sintonía» con la iniciativa y comprometió el apoyo económico del Ejecutivo.

Revilla aseguró en rueda de Prensa que las obras deberán estar bastante avanzadas el próximo año porque el edificio

«se cae» y reclamó que este proyecto para Comillas perdure en el tiempo y vaya más allá de organizar un curso de estudios hispanos. Revilla salió feliz de la reunión con Zapatero al comprobar que le había mostrado conformidad con todas sus reivindicaciones.

Revilla planteó a Zapatero que tenga en cuenta la «singularidad» de Cantabria a la hora de aprobar un nuevo sistema de financiación autonómica, ya que en la región viven habitualmente «hasta 500.000 personas más» de las que recoge el censo motivado por desplazamientos de ciudadanos vascos.

ABC, 23-06-2004

La supervivencia de los hispanismos emergentes en Asia

Representantes de Japón, Corea, Egipto o India asisten al congreso de Monterrey

JESÚS RUIZ MANTILLA, MONTERREY

Les une su admiración al legado hispánico y un indiscutible sentido práctico. Pero los hispanistas emergentes de países como Egipto, India, Corea o Japón han alertado en el Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas que se celebra en Monterrey, México, que deben bregar muchas veces con la falta de apoyos, un mínimo reconocimiento y pocos medios con los que aprovechar la creciente demanda de estudios relacionados con el español, que aumenta día a día en sus países.



“Nos dan pocas becas y encima a los estudiantes que quieren ir a España a perfeccionar sus estudios no les dejan entrar”, afirma Nagua Mehrez, de la Universidad Ein Shams, en El Cairo. “España no comprende la importancia de Asia”, dice Park Chul, de la Asociación Coreana de Hispanistas.

Ellos son prueba de que la idea central de este congreso, la de las dos orillas, queda corta. Según Aurora Egido, presidenta de la AIH, “hay muchas más orillas con las que contar ya en el hispanismo y que quedan en otros océanos como el Índico y el Pacífico”. Y es desde allí donde se quieren hacer oír los hispanistas de asociaciones emergentes, que luchan día a día por ampliar la cultura hispánica y el número de hispanohablantes contra los elementos. Son Quijotes mestizos, pero no deliran. “Nosotros no vemos el hispanismo desde una perspectiva idealista, como se ha visto en otras partes del mundo, aportamos sentido práctico”, dice Park Chul, experto en el Siglo de Oro y Cervantes, con la fuerza de las cifras a su favor, ya que cuenta con 300 hispanistas asociados y 15 universidades que lo enseñan en Corea. Le apoya el profesor Hideo Hotta, de la Universidad Provincial de Aichi, en Japón, que cuenta con 391 miembros en su grupo pertenecientes a más de 100 universidades de todo el país. Y siguen creciendo, pero ante los oídos sordos de España. “¡Cómo es posible que no tengamos un Instituto Cervantes! Nuestros alumnos crecen día a día y sólo existe uno en Filipinas, donde baja el interés. Es un problema de mentalidad, nos prometie-

ron abrir centros y no lo han hecho, es escandaloso”, dice Park.

Motivos comerciales

Eso, con unos lazos entre sus países que se remontan al siglo XVI. “Los primeros lugares a los que llegaron españoles fue a Corea y Japón. Pero España se olvida de Asia. Es hora de que deje de mirar tanto a América y se fije un poco en nosotros”. Habrá oportunidad con el próximo Coloquio Internacional Cervantino, que celebrarán en noviembre. “Allí demostraremos que el nivel de los hispanistas en nuestros países está a la altura de los mejores”, dice. ¿Y a qué se debe tanta pujanza de estudios hispánicos? “Es pura cuestión práctica. Por motivos comerciales, antes que nada. Nuestras empresas demandan personas que sepan el idioma y los lazos comerciales se estrechan”, dice Hotta.

EL PAÍS, 22-07-2004

Auge del Hispanismo

LOS ESTUDIOS hispánicos atraen cada vez más alumnos y universitarios en aquellos países en los que ya gozaban de una cierta tradición como Francia, Reino Unido o EE UU. Al mismo tiempo, se están consolidando cátedras y centros de estudios hispánicos en Asia y en los países árabes. Lejos quedan los tiempos en los que España despertaba la curiosidad de estudiosos y escritores en tanto que último reducto político exótico en Europa. Pero también aquéllos en los que nuestro país ostentaba un práctico monopolio de

la cultura en español. Como ha quedado patente en el Congreso Internacional de Hispanistas celebrado en Monterrey, hoy el hispanismo constituye un interés que se extiende sin fronteras sobre un objeto de estudio que tampoco las tiene.

La amplitud y creciente intensidad del fenómeno —que se verá realzado por la próxima conmemoración del IV centenario de la publicación de *El Quijote* exige reconsiderar tanto el marco institucional como los apoyos oficiales que reciben los hispanistas de todo el mundo. Algunos de los participantes en el congreso mexicano, sobre todo los asiáticos, han considerado insuficiente el presupuesto y el despliegue internacional del Instituto Cervantes. Los estudiosos procedentes de los países árabes han puesto de relieve, por su parte, las dificultades para obtener visados con los que poder continuar sus investigaciones en nuestro país.

Se trata de observaciones que deberían ser atendidas por el Gobierno no sólo ni principalmente por razones de orgullo, puesto que sería en todo caso un orgullo compartido con otros países que se expresan en español, sino por contribuir al mutuo conocimiento entre espacios culturales diferentes en momentos en que la desconfianza y el miedo no cesan de ganar terreno en el ámbito internacional.

EL PAÍS, 17-08-2004

El español en Brasil

LA RECIENTE aprobación, por la Comisión de Educación y Cultura del

Parlamento de Brasil del proyecto de ley que establece la obligación de ofrecer la asignatura de lengua española a todos los colegios del país que imparten la enseñanza secundaria, desbloquea un proyecto de enorme trascendencia. Dio sus primeros pasos en 1991, con Itamar Franco en la presidencia brasileña; estuvo a punto de ser aprobado en 1999, en la etapa de Fernando Henrique Cardoso, y lleva camino de llegar a buen puerto con Luiz Inácio Lula da Silva. El Parlamento prevé aprobar la ley en el pleno antes de fin de año para que el próximo curso entre en vigor y se aplique progresivamente hasta 2010.

De la magnitud del esfuerzo que supondrá la aplicación de la ley da idea un dato: las secretarías de Educación de los 26 Estados del país van a tener que convocar plazas para contratar alrededor de 200.000 profesores de español. La enseñanza secundaria, que en Brasil no es obligatoria y se imparte entre los 14 y los 17 años, la cursan nueve millones de alumnos. La oferta del idioma español será obligatoria por parte de las escuelas dentro del horario escolar, pero los alumnos no estarán obligados a cursarla. Se ha elegido esta fórmula para evitar que la obligatoriedad para los alumnos pudiera ser considerada inconstitucional.

El Parlamento y el Gobierno brasileños responden así a una demanda de la población —en la enseñanza privada, un 80% de los alumnos estudian español— y al tiempo refuerzan las posibilidades del país de ejercer el liderazgo económico y

cultural en toda la zona. Brasil es la potencia emergente en América del Sur y la nación más poblada del subcontinente, pero sólo en ese país se habla portugués, mientras en la inmensa mayoría de sus vecinos la lengua oficial es el español. Para corresponder al singular apoyo que va a brindar a la lengua castellana, el Gobierno brasileño ha pedido reciprocidad al español para que potencie el portugués. Parece justo. Tanto como aportar medios para que Lula logre el objetivo de que todos los alumnos de secundaria brasileños tengan un profesor de español y materiales para estudiarlo.

EL PAÍS, 1-09-2004

Gregorio Salvador alerta sobre los daños que causa el bilingüismo

EFE, SANTANDER

El vicedirector de la Real Academia Española (RAE), Gregorio Salvador, afirmó ayer en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), en Santander, que las lenguas “están para entenderse, no para diferenciarse”, y advirtió de que el bilingüismo está provocando un deterioro del castellano en algunas comunidades autónomas españolas. “Hay gente que empieza a hablar mal el castellano en determinadas regiones donde lo hablaban muy bien y lo escribían muy bien”, declaró Salvador en una conferencia de prensa. El académico dijo que en las comunidades autónomas bilingües hay personas que “hablan una lengua mezclada o contaminan la suya”, lo que “acaba estropeando las dos”.

Gregorio Salvador aseguró que los nacionalismos están provocando que parte de la población pierda lengua propia, que es el castellano y calificó de “desdeñables” los “mundos pequeños generados alrededor de señas de identidad rebuscadas y de falsedades históricas más o menos aceptadas”.

“No se puede dejar la segunda lengua del mundo por una lengua pequeña”, señaló el vicedirector de la RAE, quien elogió el papel del idioma común para propiciar el “entendimiento colectivo” y no para diferenciarse del resto ni como signo de identidad.

Salvador destacó que el uso del español en Hispanoamérica se ha considerado como un “lazo de unión que no debe perderse” y alabó la riqueza lingüística de los hablantes del español en América, algo que achacó a que allí ha habido “una mayor atención y un mayor cuidado” en su enseñanza. Quitó importancia al fenómeno del *spanGLISH* que, en su opinión, no pasa de ser “lo que hablan los inmigrantes que no acaban de hablar inglés”.

Los “puristas irritables”

El académico contó que antes de fin de año se publicará el Diccionario Panhispánico de Dudas y pronunció la lección inaugural de los Cursos de Formación para Profesores de Secundaria de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, sobre el uso de la lengua en los medios de comunicación. Defendió la utilización del español que se hace tanto en la prensa

como en los medios audiovisuales ya que “las caídas que se detectan son tropiezos anecdóticos”.

Salvador criticó a los “puristas irritables que censuran desde la misma prensa las impropiedades idiomáticas” que aparecen en los medios y dijo que en éstos “no se maltrata el idioma, como afirman lectores cascarrabias o *dómines* de ocasión”. “Lo normal es que el periódico esté bien redactado, en un lenguaje transparente, cuidado y eficaz”. También afirmó que los medios de comunicación “contribuyen a favorecer la cohesión de la lengua más que a propiciar su disgregación”. A su juicio, “eso es lo fundamental”, ya que la cohesión de la lengua española es “una de sus virtudes esenciales” y ha permitido que cualquier hispanohablante sea capaz de comunicarse con otro, algo que no ocurre con el inglés, aseguró Salvador.

EL PAÍS, 7-09-2004

Bilingüismo

BEGOÑA GARCÍA CALDERÓN. BARCELONA.

Me llamo Begoña y soy bilingüe. Y según el señor Gregorio Salvador, insigne vicedirector de la RAE, para mi vergüenza. Nací hace 33 años en un pueblecito de El Bierzo (León) y hace casi 31 que vivo en Barcelona. En su afán por mejorar su situación, mis padres cometieron la “afrenta lingüística” de instalarse en Cataluña y no en Valladolid, así que aquí crecí, educándome en ambos idiomas, “contaminándome”, que diría el señor Salvador. Hablo con mi familia en caste-

llano. Con mi marido, habitualmente en catalán, aunque a veces también el castellano. Con su familia, catalanes de origen, me comunico en catalán. Mi marido con la mía, en castellano. En ambos idiomas escribo, leo libros y periódicos, veo películas, “tele”, obras de teatro... Nada especial, una situación común aquí.

El señor Salvador, que tan alto proclama que el idioma debe propiciar el “entendimiento colectivo” debería felicitarnos, pero desde la tribuna de la Universidad Menéndez Pelayo, y al más puro estilo de “una, grande y libre”, nos riñe por “dejar la segunda lengua del mundo por una lengua pequeña”. ¿Es consciente de la cantidad de gente monolingüe que pisotea el diccionario cada vez que abre la boca? ¿Qué es eso de que en muchas zonas donde antes el castellano se hablaba y se escribía muy bien el panorama está cambiando por culpa del bilingüismo? ¿Desde cuándo el conocimiento de un saber borra otro saber? ¿Nos cree incapaces de dominar dos lenguas a la vez? Es el propio interés de la gente y su afán de conocimiento y mejora el que propicia el buen uso de cualquier idioma, grande o pequeño, todos igualmente respetables. Quizá deberíamos dejar de buscar cabezas de turco y hablar de las deficiencias educativas y culturales de nuestro país, donde muchísimos universitarios (de Alcalá, Santiago o Girona, tanto da) son incapaces de puntuar un texto o redactar veinte líneas con una mínima coherencia.

EL PAÍS, 10-09-2004

Nombrados tres nuevos directores del Instituto Cervantes

EFE, MADRID

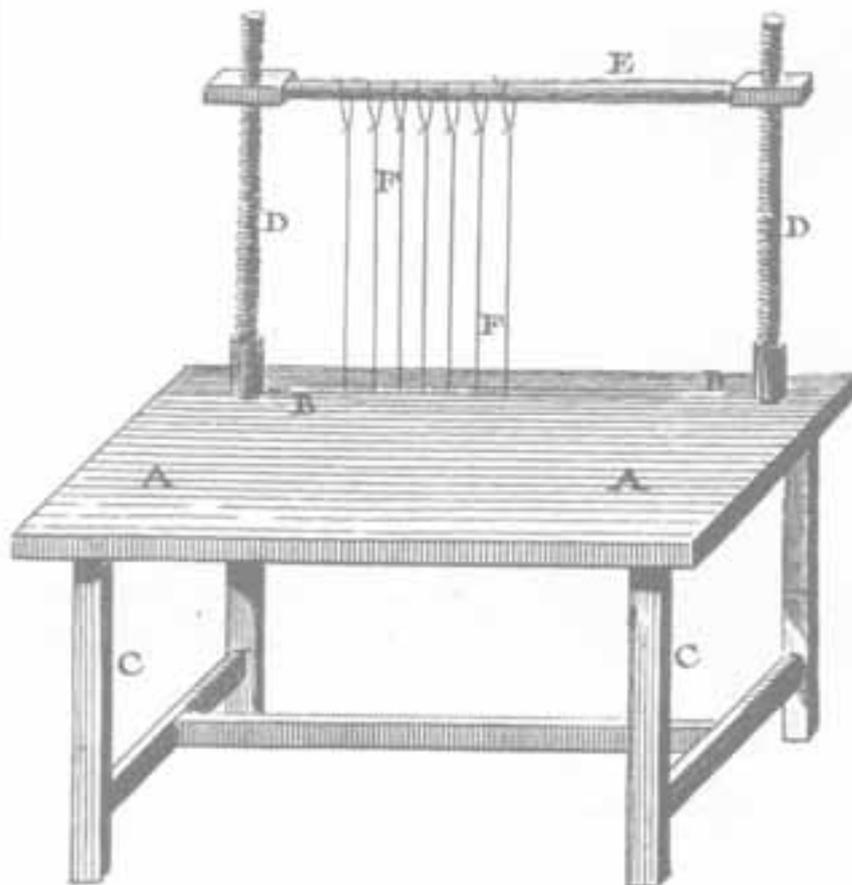
El director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, ha nombrado a José Jiménez, a Pedro Bádenas y a Gaspar Cano nuevos directores, respectivamente, de los centros de París, Atenas y Estocolmo.

José Jiménez, nacido en Madrid en 1951, doctor en Filosofía por la Universidad Complutense, es catedrático de Estética y Teoría de las Artes en la Universidad Autónoma de Madrid desde 1984.

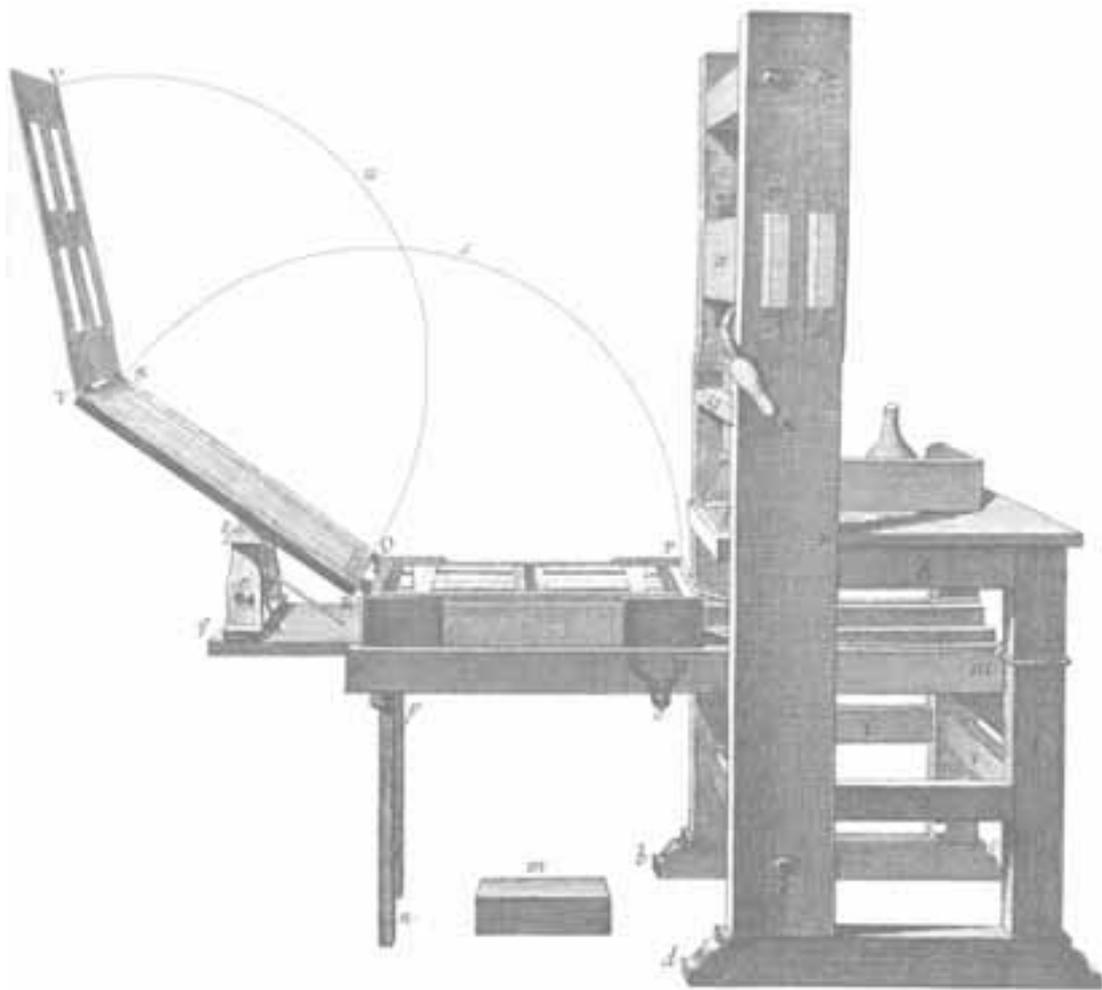
El nuevo director del Instituto Cervantes de Atenas, Pedro Bádenas de la Peña (1947), es doctor en filología clásica por la Universidad Complutense de Madrid.

Gaspar Cano Peral (Valencia, 1958) es el nuevo director del Instituto Cervantes de Estocolmo, que próximamente se pondrá en funcionamiento. Licenciado en filología anglogermánica por la Universidad de Valencia. realizó el curso de Doctorado en Estética y Teoría de las Artes en la Universidad Autónoma de Madrid.

EL PAÍS, 11-09-2004



56



MISCELÁNEA



Acerca de la necesidad de un instituto Cervantes en Tesalónica

La situación de la enseñanza del español para extranjeros hoy día parece bien clara: tanto el número de alumnos como la demanda de profesionales del sector han incrementado razonablemente en casi todos los países y Grecia no parece ser una excepción. Así lo demuestran, por ejemplo, las inscripciones y la participación en los exámenes de DELE, en los que Grecia se encuentra a la cabeza, después de Brasil.

Sin embargo, en Grecia, esta labor educativa se viene realizando principalmente por empresas de carácter privado, las llamadas "frondistiria"- academias- o por colegios e institutos privados, que forman a los alumnos principalmente con el fin de superar los exámenes oficiales del Instituto Cervantes.

La razón de este informe es la de justificar la urgente necesidad de una institución oficial española que aborde la enseñanza del español con toda profesionalidad en el norte de Grecia. Hay que resaltar el aspecto de la profesionalidad porque esta gran demanda del español, acompañada de un escaso número de profesorado, ha llevado a que nativos, o gente con insuficiente co-

nocimiento del español y sin ningún tipo de formación académica universitaria, den clases de español. Esto supone una enseñanza de baja calidad que debería subsanarse con la presencia de una institución pública como el Cervantes.

La ciudad de Atenas es la gran afortunada, puesto que goza del privilegio de poseer un Instituto Cervantes desde el año 1994 y cuyo precedente fue el Centro Cultural Reina Sofía, fundado en el año 1976, cuando la demanda de cursos de español no era aún tan elevada. En cambio, Tesalónica, una ciudad con más de un millón de habitantes y con una de las universidades más importantes de Grecia, La Universidad Aristotelio de Tesalónica, en la que se imparten clases de español, no parece haber merecido hasta la fecha la atención de las autoridades españolas competentes en la materia.

Esta ciudad, sin embargo, cuenta con las representaciones oficiales de los institutos de lengua alemana, francesa, italiana e inglesa. La gran ausente es una institución de carácter oficial para el español, que supondría para esta ciudad el acercamiento y la divulgación de la lengua y cultura españolas. En Atenas esto se ha conseguido, en gran parte, gracias a las actividades culturales del Instituto Cervantes.

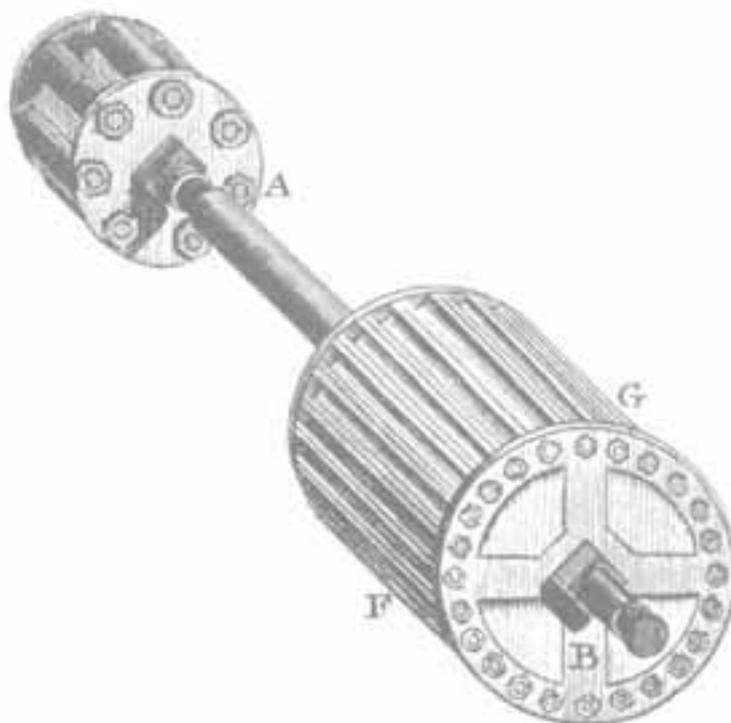
La demanda del español es a nuestro juicio cada vez mayor. Actualmente el español compite en igualdad de condiciones con el alemán y el italiano, existiendo un importante número de alumnos que lo estudian como segunda lengua extranjera, después del inglés, en centros principalmente privados o en clases particulares. Teniendo en cuenta el elevado porcentaje de participación en los exámenes de los diplomas E/LE, podemos establecer una cifra aproximada de unos 5.000 estudiantes de español en Tesalónica.

Actualmente, la Universidad de Tesalónica, en el departamento de Filología Italiana, ofrece clases de español de nivel inicial –Lengua española I y II–. Este departamento espera incrementar su

personal para la enseñanza del español y en un futuro incorporar los estudios de Filología Hispánica. El número de matriculados en clases de español asciende a más de 150 anualmente, número razonable si se tiene en cuenta que esta asignatura se imparte sólo para los estudiantes de Filología Italiana.

No cabe duda de que es el momento de aprovechar el incremento del interés por el español y apoyar a las ciudades donde se ve la necesidad de la apertura de un centro Cervantes. Me alegraría mucho si esto ocurriera.

NATIVIDAD PERAMOS SOLER
Universidad Aristotelio de Tesalónica
Departamento de Filología Italiana
54124 Tesalónica, Grecia
nperamos@itl.auth.gr



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS



Próximos congresos

17 y 18 de diciembre de 2004

XIII ENCUENTRO PRÁCTICO PARA PROFESORES DE ELE

Lugar: Barcelona (España)

Información:

www.encuentro-practico.com/inscripcion.html

Tel.: +34 93 268 45 11 - Fax: +34 93 268 02 39

Correo-e: info@encuentro-practico.com

27-30 de diciembre de 2004

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION CONFERENCE

Lugar: Philadelphia (Estados Unidos)

Información:

Karin Bagnall

Modern Language Association

26 Broadway, 3rd floor, New York,

NY 10004-1789

Fax: +1 646 835 4004

Correo-e: kbagnall@mla.org

24-28 de enero de 2005

NINTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SOCIAL COMMUNICATION

Lugar: Santiago de Cuba (Cuba)

Información:

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

Vista Alegre. Santiago de Cuba. Cuba.

C.P. 90400

Tel.: +53 22 64 27 60 / +53-22-656141

Correo-e: leonel@lingapli.ciges.inf.cu

20-23 de marzo de 2005

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL: EL ESPAÑOL, LENGUA DEL FUTURO

Lugar: Toledo (España)

Información:

José María Izquierdo

Edificio de San Pedro Mártir

Campus de Toledo de la Universidad de

Castilla-La Mancha

Correo-e: p.j.m.izquierdo@uab.uio.no

May 3-7

VI CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL

Santiago de Compostela, Spain

Contact: María Xosé Fernández Casas

Email: viclg1@usc.es

Facultade de Filoloxía, Universidade de Santiago de Compostela, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña, Spain

Tel.: 0034 981 563100 (ext. 11774) Fax: 0034 981 57 46 46

The 6th General Linguistics Conference will be held at the Faculty of Philology (University of Santiago de Compostela, Spain) from May the 3rd to the 7th, 2004. As on previous occasions -Valencia (1994), Granada (1996), Salamanca (1998), Cádiz (2000) y León (2002)- the main aim of the conference is to serve as a forum for the presentation and discussion of the activities and achievements of researchers working in the area of General Linguistics. The official languages of the conference will be all the peninsular ones as well as English and French (no translation service will be provided). There will be an interpreter-translator for the 'Sign Language' Panel. All the information about the conference is available in our web page: <http://www.usc.es/koine>. Participants are asked to check this web page to keep up to date as regards possible alterations and changes.

May 10-13 São Paulo, Brasil

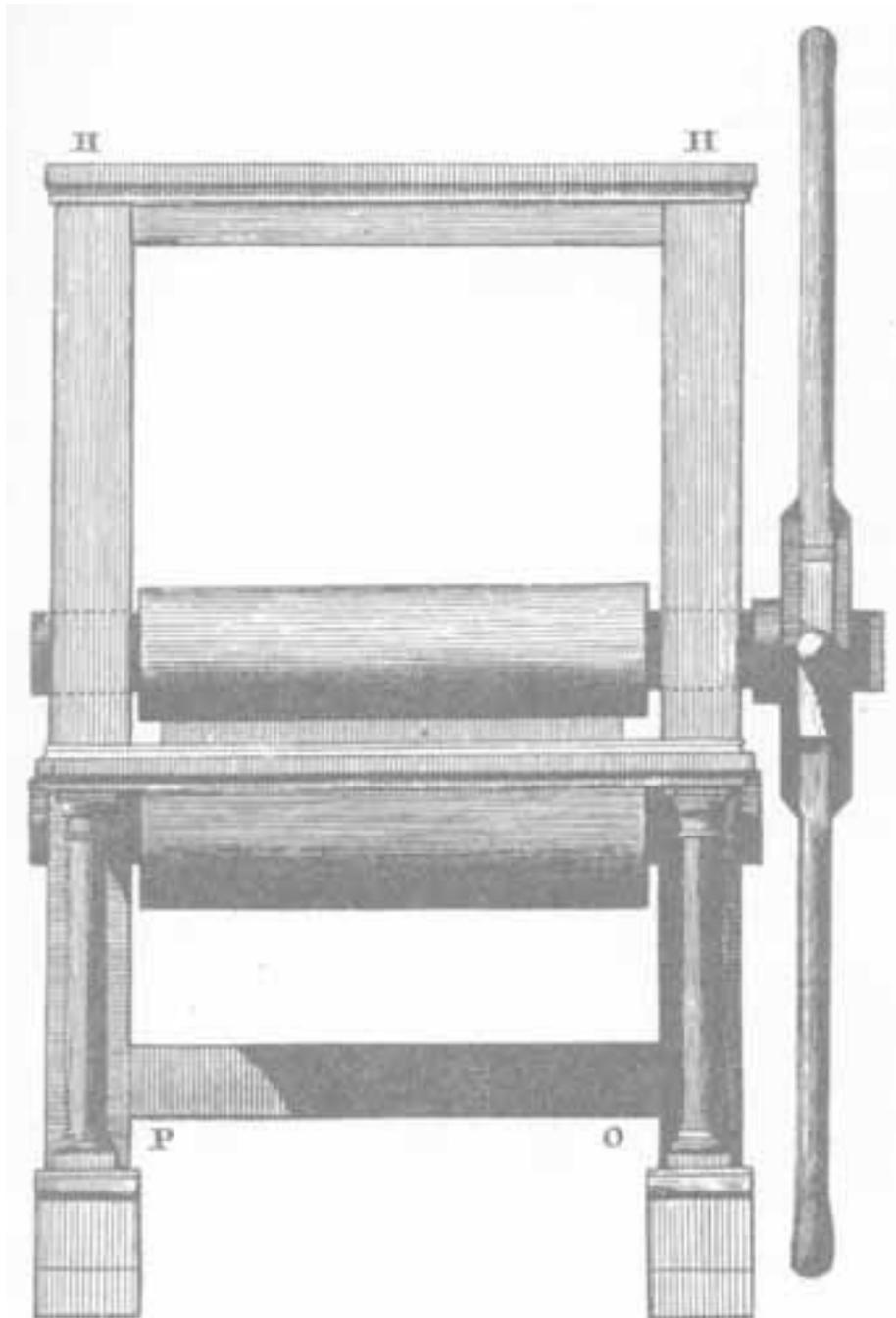
III CIATI (III Ibero-American Conference on Translation and Interpretation)

Contact: Cleide Bocado Cerdeira

Email: ciati@unibero.edu.br 55.11. 3188.6727

Av. Brig. Luís Antônio, 871, Bela Vista, São Paulo, São Paulo 01317-001 Brazil

International conference on the field of translation and interpretation, with lectures, papers and panel discussions by Brazilian and foreign professors, professional translators and students.



NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS



∟ **literatura y pateras.** Dolores Soler-Espiauba (coord.). *Sociedad, Cultura y Educación*, Universidad Internacional de Andalucía / Akal, Madrid, 2004.

“Emigrar es desaparecer para después renacer. Inmigrar es renacer para no desaparecer nunca más.”¹

Decía recientemente una compañera que muchas de las personas que emigran se llevan los recuerdos como de contrabando..., encerrados en compartimentos estancos, cuidadosamente envueltos en paños de nostalgia. En un reciente estudio, Joseba Atxotegui² indaga en la mente de quienes deciden emprender el viaje: los siete duelos de la emigración son duelos conscientes, deliberados y valientes, pero no por ello, menos dolorosos.

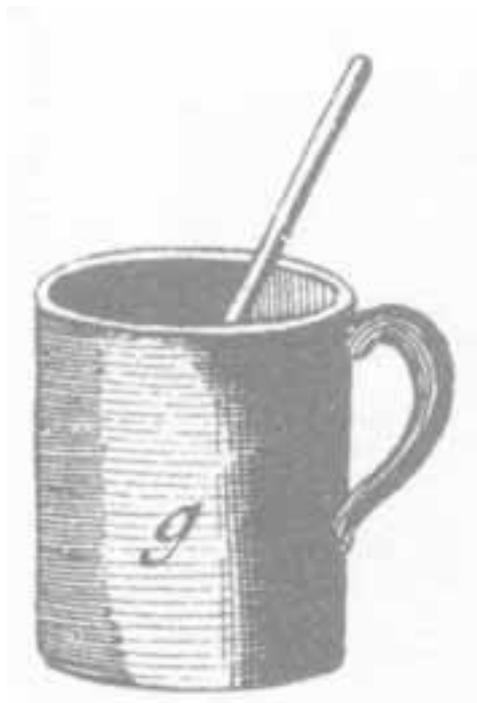
Y debemos recordar que la decisión de migrar es un proceso voluntario que sitúa al individuo ante la libertad de elegir su propio destino; la sensación de pérdida (de las raíces, de los olores, de la familia, de la tierra) llevará a la percepción de la pérdida de la propia identidad, por contraste: es cuando no oye pronunciar

su nombre correctamente, cuando la persona sabe que no está en su tierra...

Más allá de la poesía, sin embargo, nos enfrentamos a una realidad sin matices, fundamentalmente construida sobre el imaginario colectivo del rechazo a lo distinto, a este concepto cartesiano de la vida que deja poco espacio a una alteridad constituida por otros valores, otro sentido de la existencia, del tiempo y de la familia; otro concepto de la hospitalidad, de la riqueza o del trabajo.

El desarrollo de los países más industrializados, muchas veces equiparables a sociedades democráticas, se enfrentan con la doble paradoja de reivindicar derechos y libertades dentro de un marco de igualdad y equiparación que exige el propio camino hacia la ciudadanía y la utilización de mano de obra barata que le permita seguir desarrollando ese modelo de sociedad. ¿Cómo podemos pretender ‘integrar’ a personas a las que ofrecemos lo que ya no estamos dispuestos a hacer? Y, sin embargo, declaramos que las necesitamos para mantener el estado de bienestar y ensanchar la pirámide

1. Sami Nair y Juan Goytisolo (2001): *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid. Aguilar.
2. *Los siete duelos de la emigración*. El Dr. Joseba Atxotegui es director del SAPPPIR (Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a los Inmigrantes y Refugiados) en el Hospital de Sant Pere Claver. Barcelona.



62

de población que sostiene el sistema de prestaciones de la Seguridad Social. Siguiendo este razonamiento, no es raro oír decir a estas personas que Europa es rica gracias a África, a Hispanoamérica o a Asia, y no se refieren precisamente a los tiempos de la colonización sino a un presente plagado de buenas intenciones y desigual, en semejante proporción.

Literatura y pateras nos invita a emprender el viaje: el viaje de la reflexión, de la introspección y del recuerdo; el viaje hacia la definición de la propia identidad y de los referentes colectivos. El hecho migratorio no es unívoco. Hay tantas historias de la migración como personas que optan por una vida más en consonancia con lo que desean, para sí mismos y para sus familias.

En un acertado recorrido por la Historia de la emigración, Dolores Soler-Espiauba, coordinadora de este libro, nos lleva a analizar, desde enfoques muy distintos entre sí, la realidad de las migraciones. Lejos de ser un fenómeno nuevo, y por mucho que ciertos medios insistan en las diferencias históricas, quien deja su país en busca de mejores condiciones de vida, lo hace desde la carencia, sea ésta económica o sociocultural, por motivos políticos o ideológicos, por opciones personales o afectivas.

La emigración española de los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial hacia los países europeos del norte o la que se produjo unos años antes en la posguerra española, hacia “las Américas”, son suficiente prueba de ello. ¿Cuántas historias individuales de rupturas esconden las estadísticas? Pero, ¿cuántas de estas historias se han ido transformando en nuevas oportunidades para quienes emprendieron el viaje?

La literatura nos ofrece numerosas muestras de ello: desde las pateras, los balseiros, hasta los espaldas mojadas, pasando por el aparentemente infranqueable telón de acero, los países ricos se han ido protegiendo de los intrusos, estos mismos intrusos que permitieron alcanzar parámetros de bienestar insospechados; el concepto de *gastarbeiter* (trabajador invitado) no dejaba duda a quienes tenían claro que sólo se les consideraba mano de obra barata.

Hoy, cuarenta años después, estos mismos trabajadores invitados ‘invitan’ a su

vez a que otra mano de obra barata mantenga o incremente el nivel de bienestar conseguido, para que gire la rueda de la fortuna... ¿Es descabellado pensar que dentro de otros cuarenta años, las personas originarias de países terceros, que hoy vienen a España en busca de ilusión, serán a su vez receptores de inmigración? La pregunta queda en el aire...

Pero la Historia está hecha de historias de vida, historias intimistas de percepciones, de identidades duales y a veces enfrentadas, del *no soy de aquí, no soy de allá* vivido, según el momento, como sensación de desarraigo identitario o de complementariedad, riqueza y variedad. Dicho de otra manera, se trata de la construcción de una nueva identidad individual y colectiva, que suma experiencias valoradas desde la propia cultura de origen e interiorizadas desde la interrelación con “el otro distinto”. Ángel Millán Planelles analiza este concepto: ¿qué es la identidad? ¿Siguen siendo válidos los conceptos solipsistas y etnocéntricos de los siglos pasados, o debemos enfocar la naturaleza de la identidad con mirada posibilista?

La historia global de la inmigración, sin embargo, no admite subjetividad: los datos son fríos, implacables. Cada día llegan a las costas españolas nuevas barcas de la (des)esperanza. El Estrecho de Gibraltar se ha convertido en un gran cementerio marino que nada tiene en común con su alegoría valeriana; y son las

costas de Tarifa las que iluminan los ojos de los que gritan “Tierra” desde su particular balsa de medusa... Ildelfonso Sena Rodríguez y Nieves García Benito, desde distintas perspectivas, nos presentan una realidad cruda, casi violenta, pocas veces relatada en la literatura, narrada en tono descriptivo y con mirada esperanzadora sobre la generosidad y la empatía de quienes viven en directo la miseria, el primero, y con la rabia contenida de quien observa la recurrente manipulación de la pobreza y de la diferencia, la segunda; los autores nos invitan a hacer una profunda reflexión sobre los mecanismos sociales, económicos y políticos que, a lo largo de los siglos, han determinado el concepto de frontera: frontera barrera, frontera encuentro, frontera ídolo...

Quizás, parafraseando a Sartre, echemos de menos en esta denuncia algunas propuestas alentadoras y posibilistas que nos devuelvan la confianza en el ser humano, tanto por lo que es como por lo que pueda llegar a ser.

*El mundo es un conjunto de costumbres que van cambiando... como la vida*³. ¿Qué es un país? ¿Y una nación? La determinación de las fronteras geográficas ha ido evolucionando a lo largo de la Historia y, con ella, la conformación de la idiosincrasia de los pueblos. Lo que sentimos hoy como cultura propia no es más que la suma de lo que hemos ido incorporando de las costumbres y tradiciones

3. Lo dice Chunhui Cun, inmigrante china. Martínez Ten, L. y otras. (2002): *El Viaje de Ana: historias de la inmigración contadas por jóvenes*. Consejo de la Juventud de España. Madrid.

de quienes han estado en contacto con el núcleo territorial originario, y de su conocimiento. Hub Hermans lo deja muy claro en su presentación de la inmigración en Holanda y en los balbuceos de una nueva literatura -con frecuencia mal llamada, a mi parecer- 'de la inmigración'. Y es que la identidad global de quienes estamos llamados a compartir espacios de convivencia nace y se nutre del mestizaje y del contacto. "No querer olvidar y querer aprender", dice el autor, es una de las realidades con las que el proceso de adaptación y verdadera integración de las personas debe enfrentarse. Y subraya, no sin sentido del humor, que muchas de las casas reales fundadoras de los reinos europeos no tenían, como Guillermo de Orange, "ni una gota de sangre holandesa". A buen entendedor...

*La mer, la mer, toujours recommencée...*⁴ Literatura y patera, literatura y balsa es la literatura del viaje. De los que llegan y de los que se van. Del mar-útero hacia un nuevo nacimiento, del mar-movimiento, del horizonte abierto.

Por mar llega lo bueno y lo malo, recalca Uva de Aragón, quien nos ofrece un amplio recorrido por la historia narrada de las migraciones desde el siglo XVIII, desde y hacia Cuba. Retrata con sensibilidad el universal deseo de libertad que hermana -a veces en la muerte- a los que buscan refugio en otras tierras, anhelando ir más allá del horizonte azul del mar... o del río, como subraya Hub

Hermans cuando se refiere a la literatura chicana. Un recorrido histórico por las migraciones, su plasmación en las distintas corrientes literarias -e identitarias- sucesivas, desde la minoritaria, regional o nacional (personalmente hablaría más de 'territorial'), para alcanzar parámetros de universalidad en los textos de Helena María Viramontes, Alma Luz Villanueva o, más concretamente, en el análisis deconstructivista de *Woman Hollering Creek*, de Sandra Cisneros, en el que la autora lleva a reflexionar sobre la figura de La Llorona (la mujer pasiva) frente al símbolo del río de la Gritona (la mujer activa), rehuyendo del maniqueísmo o del binarismo de opuestos, para centrarse en el 'dinamismo inherente al concepto de identidad cultural', común a ambos lados del océano.

Pero la literatura del mestizaje, del desarraigo o del exilio ha encontrado su vena más popular en las canciones, convertidas en documentos sociológicos de gran valor, testigos de situaciones políticas y económicas a lo largo de la Historia. Patriotismo, nostalgia, tristeza y crítica social presentes en las coplas de los años sesenta en nombre de la emigración española que han dado paso a las canciones que denuncian, explican, narran la realidad de los que hoy llaman a nuestras puertas. Los textos elegidos por Gaspar Cuesta Estévez son canciones tiernas, desgarradas; canciones-denuncia, canciones comprometidas al fin. Desde Juanito Valderrama hasta Amistades

4. *El mar, el mar siempre comenzado...* Valéry, P. (1965): *Le cimetière marin*. Editions Vialetay. Paris.

Peligrosas, Joan Manuel Serrat o Joaquín Sabina, la universalización del miedo y de la miseria, de la violencia y el dolor en ritmos caribeños de Juan Luis Guerra o Gloria Estefan, o de balada, tiñe -sin embargo- de esperanza, la ‘contaminación’ del sentir.

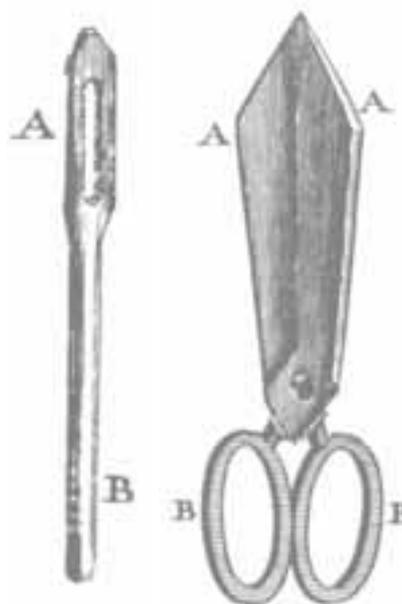
Literatura y pateras es como el mar, este mar omnipresente en las historias de las migraciones, resaca del pasado y del presente que vislumbra un futuro literario que ya va abriéndose camino. Un camino difícil desde los márgenes hacia una literatura mestiza. En un recorrido por el ensayo, la prensa, el cómic, Dolores Soler-Espiauba nos lleva “de los campos de Níjar a los invernaderos de El Ejido”. Enlaza datos y sentimientos, analizando la realidad española contemporánea desde la perspectiva histórica de la experiencia de los países del norte de Europa y lo hace con la inteligencia y la sensibilidad de quien un día, también, decidió ampliar horizontes. Desde la postura crítica de la escritora comprometida, nos lleva en su segundo artículo a seguir el hilo conductor de la obra de Juan Goytisolo: los emigrantes españoles de ayer, compañeros de miseria de los inmigrantes de hoy; y las valiosas aportaciones de Lourdes Ortiz, Andrés Sorel o Iciar Bollaín, entre otros, nos obligan -de nuevo- a la reflexión.

Y, a modo de conclusión, ¿cuáles son los elementos que nos hacen sentir “en casa”? ¿Hasta qué punto nos integramos en un país? ¿Qué les pedimos a nuestros amigos? ¿Dónde queremos reposar? Quizás exista realmente este espacio en el que queramos establecernos una vez

por todas, quizás debamos encontrarlo y quizás no sea el mismo lugar en el que hemos nacido. Cada ser humano tiene derecho a la felicidad y a buscarla por el mundo. La hipocresía de las sociedades occidentales a menudo defiende este concepto a ultranza mientras no cuestiona sus pautas de comportamientos. Las mejores intenciones se esconden detrás de discursos paternalistas trasnochados. Hablamos de integración, de acomodación y de adaptación. Es hora de actuar para que quienes comparten trabajo, derechos y deberes se sientan -de verdad- parte del proyecto ciudadano de los países en los que viven. De lo contrario, como recuerda la autora, citando al realizador del reportaje *Vidas de inmigrantes*, “Tal vez el día que acepten quedarse aquí después de muertos, la integración sea una realidad...”.

65

MARTINA TUTS



Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores. J. Agustín Torijano Pérez. **Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2004.**

Los errores, su tratamiento, su corrección y las causas son una de las mayores preocupaciones de los profesores. Agustín Torijano, profesor de español LE, profesor de la Universidad de Salamanca y también del Máster de dicha Universidad nos introduce en este tema y aclara muchas dudas en el libro que reseñamos a continuación.

El mérito del libro se encuentra en la enumeración de estrategias, operaciones mentales, mecanismos y técnicas que hacen el aprendizaje más rápido y eficaz, ya que no existe aprendizaje sin error, hecho conocido por todos los profesores. Torijano nos enseña a diagnosticar el error para hallar su causa y corregirla, porque subsanarlo no es suficiente y hay que conocer el motivo para poder enmendar el proceso, no sólo el resultado. Además, hace hincapié en el estudio de la interlengua para observar los niveles de aprendizaje que se reflejan en las diferentes estrategias del aprendiz en cada una de las etapas de su progreso, camino unido al error, ya que progresamos corrigiéndonos.

En el primer capítulo presenta los problemas de comunicación y su valoración, pues, aunque no todos los errores conducen a un fracaso comunicativo, se han venido considerando síntomas de un aprendizaje defectuoso debido a las actitudes de bloqueo del alumno, por una parte, y por otra a la excesiva atención a la forma más que al contenido.

En el segundo capítulo se abordan las actitudes y los principios ante el error para sintetizar dos de las actitudes ante éste: síntoma de fracaso o de progreso. Ver el error como fracaso es la visión tradicional y rastrea desde la época sumeria esta concepción que llega hasta épocas muy recientes en que el error se castigaba todavía físicamente. Esto origina sentimientos de ridículo e impotencia y sobre todo miedo a cometer errores. En el otro extremo, y a partir de los métodos comunicativos, el error es signo de aprendizaje. El progreso del alumno se puede medir por los errores en que incurre, que evidencian su proceso de adquisición y muestran sus hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo.

A la tipología del error está dedicado el siguiente capítulo. El autor distingue tres tipos o mejor tres conceptos dentro del amplio "error", distinción útil para hablar de sus causas. El error sería la desviación sistemática; la equivocación, la alternancia entre lo correcto y lo incorrecto, y el lapsus sería una desviación debida a la falta de concentración, cansancio, etc.

Sobre la gravedad de los errores trata el capítulo siguiente. Casi siempre se piensa que los errores gramaticales son más graves que los que atañen al léxico, pues aunque haya un intercambio comunicativo, estos solo producen malentendidos. Distingue entre errores globales que causan fracaso comunicativo y precisan tratamiento, y los locales, pues es peor transgredir reglas principales que secundarias. Pero resalta el *criterio pragmático*

como el más importante para clasificar errores y tener en cuenta el grado de irritación del oyente que debemos intentar obviar, pues a menudo los errores que irritan no provocan fallos comunicativos y son menos importantes que los otros. El capítulo quinto está dedicado a la frecuencia y a la sistematicidad del error, que nos informan sobre el grado de dominio de una regla por parte del estudiante. Incide en el concepto de fosilización, como la conservación en la interlengua de errores debidos a transferencias que normalmente no afectan a la claridad del lenguaje. Determina así distintos tipos: los fosilizados, que aparecen inesperadamente y tienen relación con reglas aprendidas, y los transitorios, que surgen esporádicamente en distintas fases del aprendizaje y señalan pasos del progreso. La diferencia entre ambos es la permanencia.

El capítulo siguiente, en el que el autor aborda con detenimiento las causas del error, se convierte en el pilar central de su investigación. Explica claramente conceptos básicos y acude a las teorías de adquisición de la lengua para ilustrar y explicar las razones de los errores con interesantes y complejas reflexiones. Ocupa el primer lugar la distracción sobre la que opera el filtro afectivo, pues normalmente está unida a la falta de motivación. En segundo lugar, la interferencia, para seguir con la traducción, una estrategia de comunicación que se diferencia del concepto anterior sutilmente, pues si la transferencia era inconsciente, la traducción es voluntaria.

También trata la hipergeneralización: la intraferencia, una transferencia negativa que mezcla estructuras, los errores por aplicaciones incompletas de reglas y el error como parte de la creatividad de la lengua, pues la experiencia limitada en la L2 hace que cuando se quiere decir algo que no se ha oído ni leído previamente, se intente ir más allá de lo aprendido y se hagan hipótesis. Por último, pero no menos importantes, los errores achacables a los profesores, los inducidos por los materiales que producen un concepto falso o la ignorancia de las excepciones. Es en la transferencia por instrucción cuando la exposición no se realiza en un orden apropiado, el *input* es pobre en datos, la metodología o las tareas están mal diseñadas o los materiales didácticos no son adecuados o presentan errores temáticos.

El siguiente capítulo está dedicado a las estrategias y a la corrección de errores. El estudio de la interlengua del alumno es una inestimable fuente de información sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua para saber cómo aprende lo que nosotros le queremos enseñar. Distingue entre estrategias de aprendizaje que se utilizan para aprender y estrategias de comunicación utilizadas para resolver un problema inmediato de comunicación, y desarrolla las estrategias que se pueden llevar a cabo en el aula, pues muchas veces la incapacidad del profesor para transmitir lo que sabe o la incapacidad del estudiante para asimilar lo que se le enseña interrumpen el progreso. Debemos hacer sentir al estudiante

que es una parte importante en el proceso de aprendizaje y superar la fase de tachar y ofrecer lo correcto, para distinguir entre errores en la producción oral, que se pueden subsanar con grabaciones, y en la producción escrita, que deben ser eliminados con ayudas previas y correcciones de versiones.

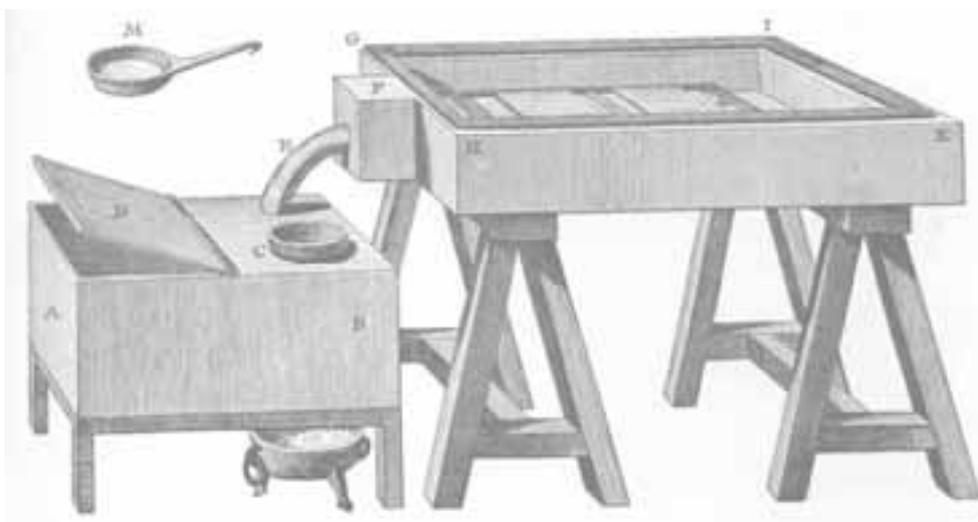
El libro ofrece tres frases con errores para diagnosticar y añade el correspondiente comentario, en el que nos demuestra que, según la naturaleza del error, el tratamiento puede ir desde la tolerancia hasta la toma de conciencia y las acciones específicas.

Por último, debemos reseñar que Torijano no intenta darnos lecciones, pues nos aclara que debemos ser flexibles en nuestros planteamientos y actuaciones y que, en cada clase, alumno y profesor son

mundos diferentes. El investigador desea compartir lo que sabe y hace ocho sugerencias prácticas muy interesantes para reflexionar y ejercitarnos en el camino del estudio del error de nuestros alumnos.

Es un libro claro, divulgativo, que hace un recorrido por casi todos los conceptos relacionados con el error, que aclara términos, clasifica y ofrece soluciones prácticas para enfrentarnos a los errores y corregirlos adecuadamente. Nos hace discernir entre los distintos tipos y nos muestra las estrategias que utilizan nuestros estudiantes, a qué obedecen sus errores y, tras el diagnóstico, cómo debemos operar. En el fondo subyace el mismo pensamiento de Séneca: "*Homines, dum docent, discunt*" ("Al enseñar, se aprende").

MARÍA PRIETO GRANDE
Universidad de Oviedo



Dam Jansen, Eva y Vinther, Thara (2004). *Enredos Interactivos: método en CD-ROM para el autoaprendizaje del español oral.* Madrid: Edinumen [2 CD-ROM]. ISBN nº 84-95986-09-4.

Si bien el subtítulo de esta obra no nos parece del todo acertado -puesto que más que de un método en sí mismo es un conjunto de materiales bien engarzados que, bien pueden completar cualquier curso de español a nivel avanzado en el aula, o servir de refuerzo para que el estudiante practique por su propia cuenta- *Enredos Interactivos* viene a cubrir una necesidad imperiosa de todos los enseñantes y aprendices de ELE a nivel avanzado: se trata de una colección de vídeos con ejercicios para practicar la comprensión oral del español cotidiano, a una velocidad de reproducción normal, con una rica fraseología y lleno de modismos de uso habitual. En este sentido, la obra comienza a abrir camino a toda una pléyade de complementos que las TICs permiten y, en breve, todos los usuarios demandarán.

Enredos interactivos se organiza en cuatro episodios, que corresponden a situaciones habituales (un desayuno en el seno de una familia, una conversación telefónica, la visita a un familiar al que hace tiempo que no se ve...). Dichos episodios tienen personajes en común, y una secuencia lógica en el tiempo. Son de una duración de entre 4 y 7 minutos. Quizá sea ése uno de los puntos débiles de la obra, puesto que el material de vídeo puede parecer escaso. Sin embargo, esos vídeos vienen complementados con una serie de servicios de gran interés pedagógico.

De un lado, cada episodio cuenta con tres opciones de escucha: “Comprensión global”, en la que el estudiante ha de centrar su atención en unas preguntas que se le formulan antes de comenzar a ver el vídeo y responderlas a su finalización (preguntas de respuesta múltiple, con tres posibilidades); “Comprensión Detallada”, modo que nos ofrece varias posibilidades, a saber, a) pasar el vídeo escena por escena, b) solicitar una versión más lenta de cada frase, c) solicitar una versión más lenta aún de la frase (los personajes aparecen en primer plano en esta ocasión y vocalizan lenta y cuidadosamente), d) solicitar la versión C del vídeo con ayuda de subtítulos.

Estas opciones compensan sobradamente la aparente escasez de material videográfico, puesto que se espera que el estudiante saque el máximo rendimiento de cada uno de los vídeos y el contenido lingüístico y cultural de ellos, que está bastante actualizado (se discute, por ejemplo, de política actual).

Por último, el estudiante puede optar por la “Comprensión total”, que consiste en escuchar el vídeo de principio a fin sin ningún tipo de ejercicio. Tal vez, los autores podían haber hecho una advertencia y aconsejar esta fase también antes de la de “Comprensión Global”, tal y como se practica en muchas ocasiones en el aula.

A pesar de que hay muchos detalles que cuidar y ello implica un gran trabajo que, poco o nada tiene que ver con la edición de un libro impreso, hemos encontrado algunos pequeños gazapos que

sería conveniente corregir en próximas reediciones. Así, por ejemplo, una de las preguntas que se hace tras uno de los vídeos se formula en los siguientes términos: “¿Quién le [sic] llama por teléfono a Ignacio?”. En otra ocasión, cuando el personaje principal informa a su tía de que su padre, al que no conocía, ha muerto, y ambos se enzarzan en una discusión familiar, ella espeta a Ignacio que si tanto quiere saber de su padre, que lo llame y que vaya a verlo. Si bien el contenido es una mera excusa para practicar la destreza de la comprensión oral, ello no obsta para que se eviten incongruencias de ese tipo que, por otro lado, son escasísimas. En realidad los vídeos muestran un gran parecido con la realidad, y es ahí precisamente donde radica su valor pedagógico.

Aun cuando nuestra valoración global de este producto es muy positiva y animamos a una editorial como Edinumen y sus autores a no cejar en el empeño de poner a disposición de docentes y discentes materiales de tan alta valía, no queremos finalizar sin realizar un apunte técnico que cualquiera que se dedique a esta rama de la publicación de materiales ha de conocer y valorar: hemos encontrado algunas dificultades para hacer funcionar el CD, a pesar de poseer equipos de gran potencia, gran cantidad de *codecs* instalados y todas las actualizaciones necesarias. De un lado, hemos tenido que reinstalar el programa de reproducción de vídeos RealPlayer de forma manual, sin que ningún asistente se abriera y explicara el proceso (factor a

tener en cuenta para facilitar la labor al usuario novel) y, en múltiples ocasiones no pudimos abrir la aplicación por falta de memoria virtual.

JOSÉ ESTÉVEZ
Universidad de La Laguna

***Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica. Con solucionario (nivel elemental e intermedio).* Luis Aragonés y Ramón Palencia. Ediciones SM, Madrid, 2003.**

Las primeras páginas de esta gramática nos muestran claramente su estructura y sus objetivos. La presentación de los contenidos responde a dos preguntas: ¿cómo es? y ¿cómo se usa? Para responder a la primera se reproduce una lección del libro con la estructura que se sigue a lo largo de las unidades: en la parte teórica se nos presenta una explicación gramatical y un cuadro de atención sobre aspectos difíciles; en la parte práctica, una serie de ejercicios de diversa índole para practicar los contenidos teóricos. Esta última parte presenta, en el lado derecho de la página, espacios para que el alumno pueda autoevaluarse, marcando los aciertos y los errores cometidos en cada ejercicio, que él mismo puede corregir si acude al solucionario que aparece al final del libro.

En respuesta a la segunda pregunta, ¿cómo se usa?, los autores consideran que se trata de una gramática que no sólo puede usarse en el aula, sino como instrumento de autoaprendizaje, hecho para el que es imprescindible la incorporación del mencionado solucionario.

Además consideran que su estructura permite consultar determinadas unidades sin necesidad de consultar toda la gramática. Por último incluyen, en esta presentación, una propuesta de trabajo para orientar al alumno en la utilización de la gramática.

En el índice que aparece inmediatamente a continuación, las lecciones están organizadas temáticamente. El libro está compuesto por un total de 126 unidades, organizadas de la siguiente manera: en las páginas pares se explican los diferentes contenidos gramaticales: las formas de los elementos lingüísticos, su uso, etc. Los contenidos que presentan unas características especiales aparecen normalmente dentro de un recuadro titulado Atención, como por ejemplo los usos de las formas un y uno en la unidad dedicada a los números cardinales. En las páginas impares aparecen los ejercicios, un mínimo de tres y un máximo de cinco por unidad.

El número amplio de unidades obedece al hecho de que cada lección es breve, ya que ocupa sólo dos páginas. Este sistema nos parece un acierto, puesto que es fácil de asimilar por los alumnos, dosifica la información gramatical y permite ir practicándola poco a poco. En cada lección en la que se haga alusión a algún concepto ya explicado o que aparezca en las siguientes se nos remite a la unidad correspondiente, lo que permite al alumno ir relacionando los diferentes contenidos gramaticales.

En ocasiones varias unidades versan sobre un mismo tema cuya explicación

se subdivide, yendo de lo más general a lo más particular; así, por ejemplo, las unidades 4 a 10 tratan el tema del artículo, primero presentando sus formas (indeterminados y determinados) y su uso y después hablando de los casos particulares (los artículos determinados con nombres propios, expresiones de tiempo...). Además, como ya hemos mencionado en el párrafo anterior, en determinadas unidades la explicación gramatical se conecta con la de otras unidades; por ejemplo, la unidad cinco dedicada a la ausencia de artículo remite a la unidad 46 en la que se aborda el estudio de haber impersonal. Otro de los aciertos del libro, desde nuestro punto de vista, es la inclusión de imágenes que acompañan tanto a las explicaciones gramaticales como a los ejercicios. En ocasiones aparecen a modo de diálogo iniciando el tema, en otras son un apoyo para los contenidos gramaticales (p. ej.: las preposiciones) o léxicos (p. ej.: el tiempo atmosférico o los momentos del día); en el caso de los ejercicios, algunas veces se utilizan también en diálogos que el alumno debe completar, otras sirven para que el alumno identifique objetos y exprese una determinada información, etc.

Las cuatro últimas unidades se engloban bajo el título Otras cuestiones; los contenidos que presentan son las reglas de acentuación (unidades 123 y 124), el uso de mayúsculas y la conjugación verbal con vos. Encontramos, no sólo en esta última unidad sino a lo largo de todas las unidades, alusiones a las diferencias entre el español peninsular y el de América latina (el uso de tiempos verbales) y a

características propias de cada zona como esta del voseo, además de ejemplos que aluden tanto a la realidad española como a la de los demás países de habla hispana (escritores, monedas, etc.).

Al final del libro, tras el solucionario, aparece una tabla de contenidos y de palabras claves aparecidas a lo largo de la gramática y cuya numeración nos permite ir a la unidad correspondiente en la que se tratan.

En nuestra opinión, el título del libro obedece a los contenidos que trabaja; se trata de una gramática de uso que permite el aprendizaje de aspectos propios de los niveles para los que está pensada (elemental e intermedio) y la práctica de los mismos a través de diferentes ejercicios, algunos más mecánicos y otros más creativos y bastante bien contextualizados. Quizá se echa en falta un poco más de atención sobre el léxico, si bien cumple los objetivos que sus autores se proponen al principio de la gramática: es clara, en cuanto a la teoría; práctica, con gran número de ejemplos y de uso; con vocabulario actual y rentable.

72

ANA M.^a FERNÁNDEZ SONEIRA
(anafe@uvigo.es)
Universidad de Vigo



Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas. Crescen García Mateos. Edinumen, Madrid, 2004.

Este libro, fruto de diez años de investigación y experimentación,⁵ constituirá sin duda una referencia valiosa y útil para los profesionales que trabajan en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de inmigración. Tal contexto implica considerar no sólo los aspectos lingüísticos sino también los multiculturales e interculturales que inciden en él.

La autora articula su propuesta en nueve capítulos y un glosario final. Tras una breve introducción, en el capítulo dos reflexiona sobre la inmigración en España, los niveles formativos de los inmigrantes no comunitarios, las causas y consecuencias del analfabetismo y las características específicas de formación y del aprendizaje de la L2 en la inmigración en nuestro país. Realiza, también, un concienzudo repaso por distintos tipos de lenguas (arabófonas, lenguas chinas y otros grupos de Asia, las de algunas comunidades subsaharianas y las lenguas de Filipinas). Éste es uno de los valores del libro, que nos permite conocer más y mejor las comunidades inmigradas y las lenguas que hablan, lo cual contribuye de manera esencial al entendimiento entre inmigrados y anfitriones. El capítulo se cierra con una reflexión sobre las formas de aprender, las dificultades que se han

detectado en los distintos colectivos, las diferentes estrategias de aprendizaje, la diversidad cultural y los aspectos multiculturales e interculturales que influyen en el aprendizaje de una lengua.

El capítulo tres recoge una propuesta curricular que incluye desde la evaluación inicial (test de nivel) hasta los tipos de objetivos (generales, socioculturales y por niveles). Las tres grandes líneas que subyacen en esta propuesta son, por un lado, un currículo abierto que permite elaborar los programas más adecuados a sus necesidades; por otro, la exigencia de formación específica del profesorado para que pueda cubrir las necesidades concretas del alumnado; y, finalmente, un enfoque multicultural e intercultural. Dado el tipo de personas a las cuales está dirigida la propuesta, la autora parte de la base de que la lengua que aprenden tiene que ser un recurso de interacción y comunicación real, por lo cual se deben tener en cuenta aspectos esenciales como el tipo de trabajo y de estabilidad laboral que presenta, las variedades de inmigración (política, económica o si se trata de refugiados) y, por último, el nivel de formación que tienen y qué lenguas hablan. Es preciso, pues, tratar de definir de la forma más concreta posible cuáles son sus necesidades, para lo que se averiguarán distintos aspectos, como el grado de analfabetismo, las dificultades que puedan presentar tanto por su nivel de

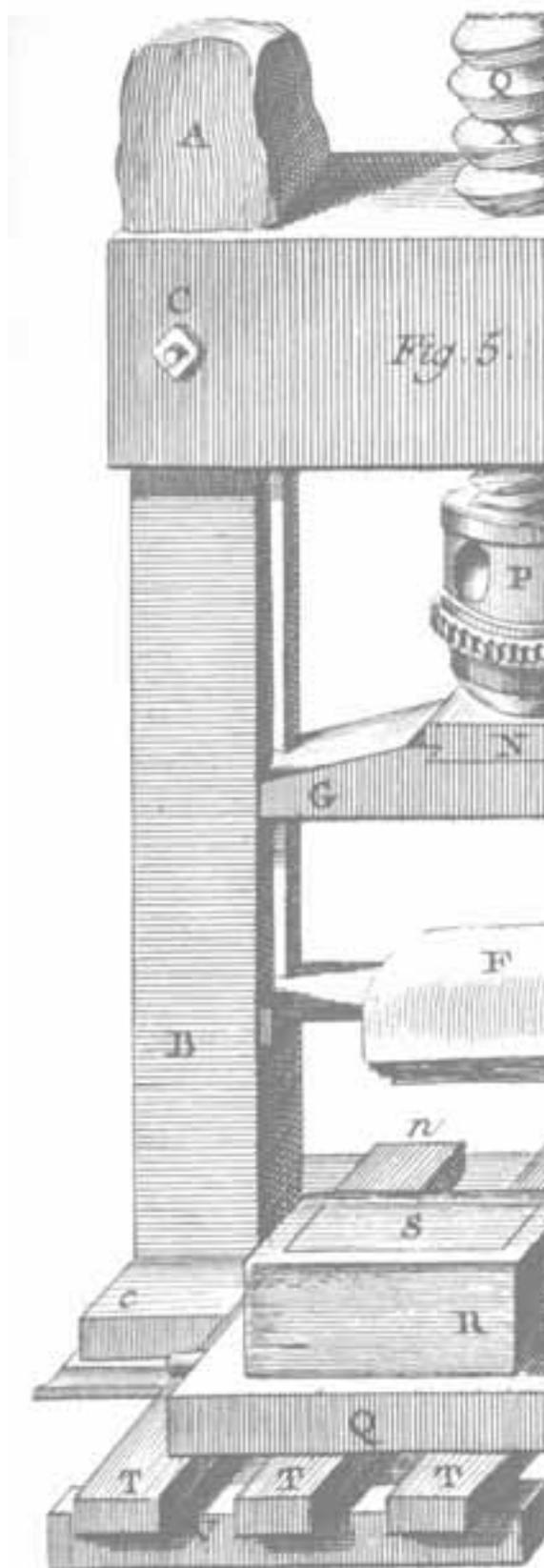
5. La propuesta es el resultado de diez años de trabajo en el Centro de Formación de Adultos del Barrio Gótico de Barcelona, que acoge a unas 600 personas por cuatrimestre en el ámbito de la enseñanza de la lengua española, catalana e inglesa. Es un centro público de la *Generalitat* de Cataluña (Departamento de Bienestar Social).

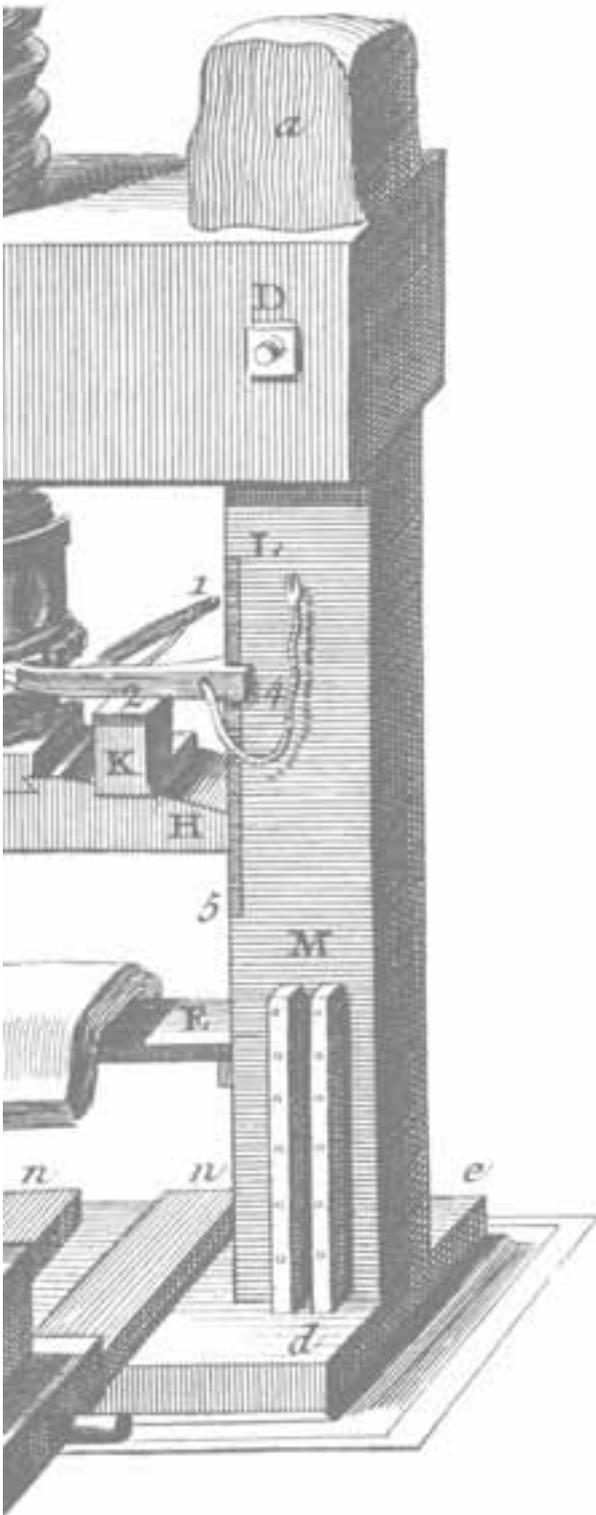
formación como por el desconocimiento de la sociedad de ubicación, o las posibles dificultades de aprendizaje debidas a las diferencias culturales y lingüísticas respecto a la lengua meta.

Como defiende la autora, para poder elaborar programas que sean adecuados a las necesidades y a la realidad, resulta imprescindible acometer el análisis de las distintas tipologías de lenguas implicadas, teniendo en cuenta el alfabeto, la estructura gramatical y la fonética. Se trata de garantizar que la interpretación de los objetivos responda al nivel de exigencia de cada centro y de cada persona y que puedan ser modificados en el proceso de aprendizaje, tarea ésta que requiere el intercambio de experiencias entre los distintos centros o escuelas a fin de poder analizar las dificultades y los resultados.

74

El capítulo cuarto se centra en los contenidos, que se distribuyen en diferentes niveles y que tienen en cuenta enfoques comunicativos y niveles formales lingüísticos específicos. En cada uno de ellos se recoge un apartado de lengua y comunicación y otro de lengua y sistema formal, que incluye contenidos morfosintácticos. A ellos se suman también contenidos temáticos y diferentes apartados sobre lengua y aprendizaje, estrategias técnicas y formas de aprender, sin olvidar aspectos afectivos como el control y la expresión de deseos y sentimientos. Asimismo, se reflexiona sobre la participación, la planificación, la secuenciación de los estudios, la comprensión, la asimilación y la reproducción de los aspectos gramaticales de lengua, la utilización de las





normas de entonación y pronunciación para comunicarse, las técnicas para la memorización de vocabulario y, por último, la autoevaluación de los objetivos y contenidos fijados.

Los contenidos responden a tres características principales:

- a) Están centrados en los alumnos y reúnen un conjunto de propuestas, técnicas y estrategias de aprendizaje comunicativas, que permitirán tanto al alumnado como al profesorado tomar decisiones sobre qué y cómo se aprende y enseña.
- b) Están enfocados de forma temática con carácter descriptivo y parten de las necesidades más inmediatas hasta llegar a la complejidad comunicativa en la lengua meta. La secuenciación de los contenidos quedará especificada en niveles que puedan ser modificados cuando cada centro o profesor fije su propia programación, adecuada a las necesidades concretas.
- c) Se presentan en forma de inventario, a fin de permitir el desarrollo de distintos enfoques didácticos adecuados a cada realidad. La gramática no se aborda de forma abstracta, sino como un elemento más que permite la estructuración sintáctica de la lengua.

75

Se contemplan cinco niveles con distintos tipos de programas para cubrir necesidades específicas de aprendizaje, a los que complementa una programación para personas iletradas o analfabetas en lengua materna. Las propuestas que se presentan son las siguientes:

- 1) *Propuesta para el nivel inicial*, pensada para el alumnado que desconoce la lengua meta y tiene dificultades para entrar en el mecanismo de enseñanza-aprendizaje. Si la persona no conoce el alfabeto latino o procede de lenguas y culturas muy diferentes, es posible que necesite un proceso más lento.
- 2) *Propuesta de cuatro niveles para alumnos estándar*. Este alumnado puede realizar el aprendizaje en las cuatro destrezas con materiales y textos del mercado, aunque tengan que reforzarse con materiales y actividades adecuadas a las necesidades funcionales, deseos, realidades del grupo y aspectos interculturales.
- 3) *Propuesta comunicativa para la alfabetización en lengua meta*. Este curso está pensado para todas aquellas personas que sean analfabetas o iletradas en la lengua materna y desconozcan totalmente la lengua meta. Además, pueden incorporarse a la segunda etapa del curso las personas que sepan expresarse oralmente en la lengua meta, aunque sus conocimientos sean básicos.

En el capítulo quinto se explica la metodología y se reflexiona sobre las tareas, las actividades, la elaboración y aplicación de materiales, la interacción, el concepto y la corrección de los errores. En el sexto se recoge una completa propuesta didáctica y programaciones para la alfabetización en segundas lenguas.

En el capítulo siete se tratan los aspectos metodológicos para la alfabetización en una segunda lengua y se presentan las características específicas de formación

y aprendizaje que implica la adquisición de una segunda lengua por parte de las comunidades inmigradas, sobre todo porque en muchos casos conlleva además una realidad de analfabetismo en la propia lengua. Asimismo, se tratan las distintas formas de aprender de estos colectivos y las dificultades que se han detectado en su proceso de aprendizaje, planteando además nuevas correlaciones entre estrategias de aprendizaje y diversidad cultural. Particularmente interesantes resultan los capítulos metodológicos que tienen que ver con la propuesta didáctica y las programaciones que de ella se derivan, así como la producción de materiales encaminados a la alfabetización de esa segunda lengua: programación de módulos de lengua oral y módulos de lectoescritura.

El enfoque metodológico que se propone es comunicativo-funcional y está ligado a las tareas y actividades de aprendizaje, las cuales deben estar en consonancia con la comunicación real y el uso que el futuro hablante tendrá que hacer de la lengua. Para acercar al máximo las actividades de aprendizaje a la realidad, se pretende hacer compatible la existencia de bloques de contenidos determinados con el desarrollo de tareas dentro y fuera del aula.

El libro finaliza con un capítulo de evaluación que incluye la elaboración de pruebas y la evaluación específica para personas iletradas, analfabetas y neolectoras. La evaluación queda comprendida en el proceso de aprendizaje, ya que tiene que ser periódica y, si es necesario, el centro reelaborará el programa, con el

objetivo de incluir propuestas de distinto tipo como la de evaluación por módulos y niveles, bien sea en las cuatro destrezas, bien en un aspecto concreto.

Sin duda alguna, este libro será una referencia importante para muchos colectivos: aquellos con un interés en la adquisición de segundas lenguas que deseen incorporar a su formación los elementos idiosincrásicos que supone dicho aprendizaje, en un contexto de inmigración y ante una realidad de analfabetismo real; también para aquellos educadores y profesores de lengua que se enfrentan a la realidad de la diversidad lingüística y cultural en sus aulas, y por último, para los responsables de la planificación lingüística y los responsables de la política educativa que se precien de adoptar políticas lingüísticas que respeten la realidad plurilingüe de los inmigrantes y a la vez se ocupen de la salud de las lenguas y culturas que ya formaban parte del patrimonio lingüístico y cultural del país que ha acogido a dichos inmigrantes.

La propia autora señala que la elaboración de su propuesta corresponde a la voluntad de cubrir nuevas necesidades en el campo de la formación de personas adultas. Por ello, parte de la situación actual de las escuelas y centros en los que se pretende llevar a cabo un proceso de análisis de los problemas y de la búsqueda de soluciones que faciliten el aprendizaje de la segunda lengua. En la última década, los Centros de Formación de Personas Adultas se han visto en la necesidad de cubrir otros ámbitos que, en algunos casos, han modificado su propio funcio-

namiento. El profesorado ha tenido que plantearse otros aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua, distintos de los planteados hasta ahora.

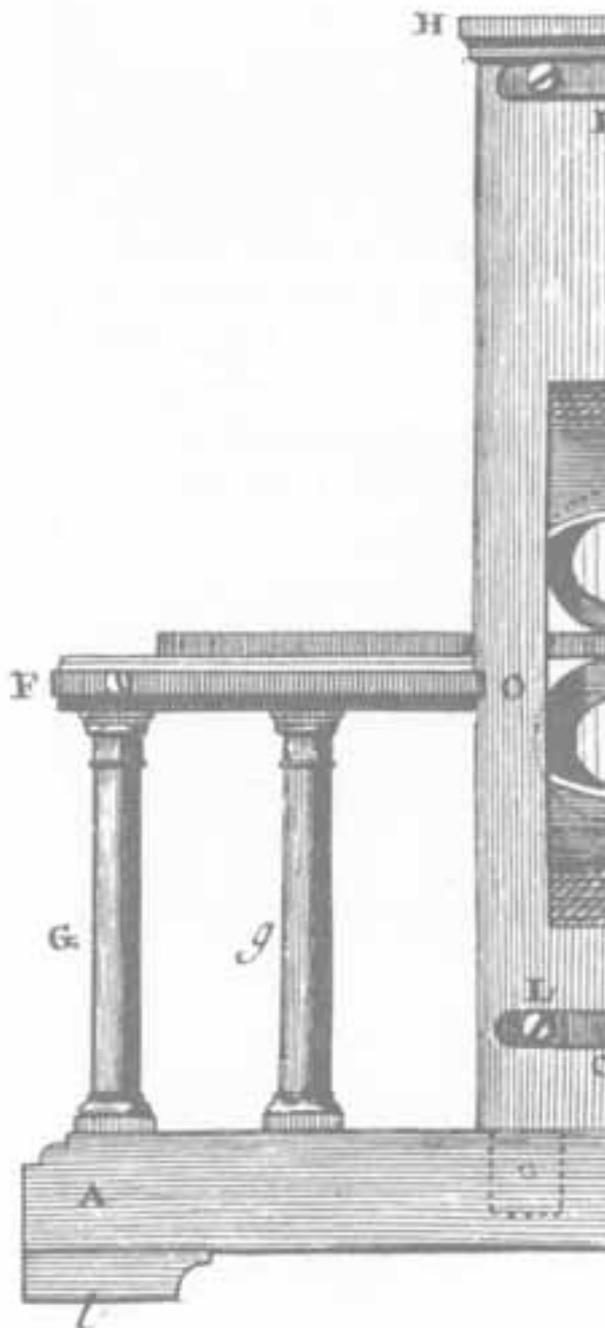
La autora realiza, asimismo, una propuesta de elaboración de materiales que puede orientar a cada centro y a cada profesor cuando deban complementar los materiales existentes en función de las necesidades de los alumnos iletrados o de los alumnos que puedan tener otras dificultades concretas de aprendizaje. También se incluye un apartado sobre multiculturalidad que puede facilitar la comprensión de la complejidad que puede tener una clase multilingüe multiétnica y multicultural. Se proponen distintas formas de interacción, a fin de desarrollar una enseñanza comunicativa y participativa. El aula, además, no puede estar separada del entorno ni del mundo exterior, razón por la cual conviene que los alumnos adquieran los conocimientos socioculturales que les permitan entender la nueva sociedad en toda su complejidad. A su vez, la sociedad tendría que facilitar la expresión de la identidad de cada etnia y el respeto a cada lengua y cultura, colectiva e individualmente, a fin de favorecer la comprensión mutua y la convivencia.

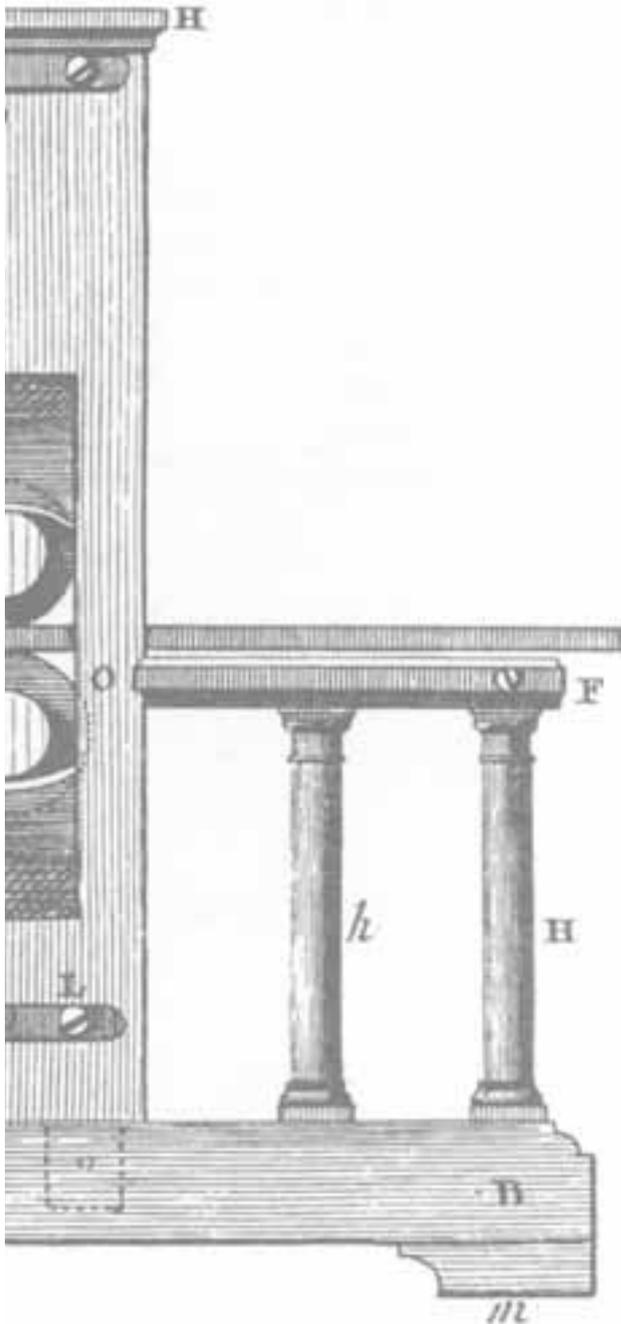
En un interesantísimo capítulo de conclusiones, la autora señala que de todos los grupos observados, el que parece representar mayor complejidad es el chino, tanto por su sistema lingüístico como por la disparidad cultural respecto a la lengua y a la cultura española, y también porque es un colectivo que mayoritariamente

vive insertado en su propio nicho económico y no siempre necesita aprender la lengua o practicar lo aprendido. El colectivo paquistaní, por el contrario, es un grupo formado por hombres jóvenes, muy gregarios, y con recursos básicos de escolarización o analfabetos. Este colectivo está insertado en el mundo laboral autóctono, por lo que la necesidad de aprender la lengua del lugar de ubicación es necesaria, aunque no sea fácil, ni tengan hábitos escolares, ni siempre puedan seguir los cursos. Generalmente, según se ha podido observar, se escolarizan durante un corto periodo hasta tener recursos funcionales en la lengua meta y, pasado este escaso periodo, abandonan.

78

La enseñanza de la lengua española como segunda lengua para minorías étnicas con características concretas de aprendizaje, como es el caso de las personas analfabetas, presenta grandes dificultades, sobre todo por la falta de estudios que permitan desarrollar recursos propios tanto en el campo metodológico y didáctico como en los materiales. De otro lado, la falta de bibliografía, recursos e intereses dificulta la labor docente. Por eso este trabajo quiere llamar la atención sobre este punto e intenta motivar otras investigaciones con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: programas orientados a cubrir necesidades comunicativas concretas y metodología centrada en el alumno. En opinión de la autora, para conseguirlo es necesario crear métodos propios partiendo de un enfoque comunicativo y funcional que contemple las características sociales, lingüísticas y culturales del grupo meta, partiendo de un estudio





concreto antropológico y sociolingüístico de las distintas comunidades.

Para realizar un diseño curricular específico para personas analfabetas no nativas, resulta imprescindible basarse en nuevos enfoques multiculturales al margen de los métodos silábicos y de la palabra que se emplean en la actualidad. El currículum tiene que poder aportar una serie de habilidades para el aprendizaje de la lengua española y tendría que implicarse en un compromiso integrador que facilitara la igualdad de roles, de oportunidades y de derechos a todas las personas. También deberá aportar pautas que faciliten la mutua comprensión en la diversidad.

Por último, la autora hace un llamamiento a la responsabilidad de las autoridades pertinentes, que deberían favorecer la investigación y aportar los recursos necesarios para ampliar nuevos ámbitos didácticos a grupos concretos que faciliten tanto la labor docente como discente en el campo de la enseñanza de la segunda lengua. Por todo ello, habría que facilitar la realización de estudios sobre las comunidades minoritarias que ayuden a formular nuevas propuestas didácticas que faciliten la satisfacción de las necesidades de los distintos grupos, enriqueciendo con ello el campo de la enseñanza, de la cultura y de la comprensión mutua. También parece indispensable elaborar métodos y libros de texto multiculturales en los que la lengua, las imágenes y los valores que implica esa lengua sean reales, actuales y adecuados a la realidad social, política, cultural y económica del conjunto de la sociedad.

Asimismo, se tendría que formar al profesorado en aquellas disciplinas que requieran una formación específica, como la de la didáctica y la metodología de la segunda lengua, incluyendo una base sobre interculturalidad, sociolingüística y antropología.

En síntesis, la propuesta curricular que desarrolla la autora se dirige hacia los aprendices de español en un contexto de inmigración a partir de las necesidades específicas que la tipología de sus lenguas propias y las prácticas de aprendizaje de dichas lenguas comportan, así como de la situación de analfabetismo real que algunos de ellos presentan. Asimismo, la propuesta de contenidos temáticos se hace teniendo en cuenta planteamientos sociolingüísticos y socioculturales, sin olvidarse, además, de considerar las estrategias de comunicación, se refiere también a las estrategias técnicas y a las distintas formas de aprender que se conocen para integrar este conocimiento en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas por parte de las comunidades inmigradas.

Sin duda, este nuevo libro nos ayudará a entender mejor el fenómeno de la inmigración como una realidad que cada día cuestiona el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras y nos exige nuevos planteamientos sociales, políticos, económicos y culturales. De los recursos que se utilicen, de la gestión educativa y de la forma en que ésta se realice dependerá un resultado eficaz que incida favorablemente en el desarrollo de una sociedad

multicultural y multilingüe cuyo futuro se concibe difícilmente si no es en clave integradora y de mestizaje cultural.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo

La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua. Concha Moreno García. Ministerio de Educación y Ciencia, Catarata, Madrid, 2004.

Desde hace unos años, el fenómeno de la inmigración en España tiene serias repercusiones no sólo en el campo de la economía, el trabajo, la vivienda, la convivencia ciudadana, etc., sino también en todo lo relacionado con la lengua. Más concretamente, en lo referente a la enseñanza del español a personas, niños y adultos, que integran este colectivo. Y no es que la situación sea totalmente nueva, pues en lo que respecta a la composición de la clase de español para extranjeros lo normal es que nos encontremos con alumnos de distintas nacionalidades y culturas: franceses, chinos, ingleses, japoneses, italianos, estadounidenses, etc. La diferencia estriba, aparte de otras consideraciones, en que para estos alumnos aprender nuestra lengua no constituye una necesidad imperiosa e imprescindible como lo es para los inmigrantes que, además, vienen con la intención de fijar su residencia en nuestro país de un modo permanente. Por si esto fuera poco, el panorama se complica al tratarse, en muchos casos, de individuos que por su origen social y condiciones de vida en algunos de los países de donde proceden, apenas han tenido ocasión de adquirir

los rudimentos de lo que se puede llamar una educación básica reglada. Son en gran parte personas analfabetas en su propio idioma que, de pronto, se ven inmersas en un mundo que les es ajeno y, en bastantes ocasiones, hostil. Curiosamente, son los no analfabetos –gentes del Este de Europa, británicos residentes en Andalucía y Levante, etc.– los que más problemas causan, según el profesorado de enseñanza secundaria.

Pues bien, si los licenciados españoles encargados de proporcionar instrucción lingüística a los extranjeros deseosos de aprender nuestra lengua no han tenido la oportunidad de obtener en la universidad una formación pedagógica adecuada al no existir aún una licenciatura en ELE, mucho menos la tienen quienes se enfrentan a clases de alumnos inmigrantes en “contexto escolar”. De ahí que, en el mejor de los casos, tiendan a reaccionar como Isabel, la profesora que se pone como ejemplo en la Introducción de este manual. Es de agradecer, por lo tanto, que se den a conocer publicaciones como la presente, muy valiosa además, porque es fruto de la dilatada experiencia personal de la autora en la enseñanza del español a personas de estas características.

Consta el libro de 4 partes, de las cuales la segunda y la tercera son las que probablemente más han de llamar la atención al lector/profesor interesado. En la primera parte, INTRODUCCIÓN, después de describir muy acertadamente el perfil de la profesora novata que por primera vez tiene que vérselas con una clase de español para inmigrantes, la autora nos invita

a reflexionar sobre las creencias del profesorado, así como sobre las reacciones ante las dificultades de aprendizaje que observa en el alumnado y a las que encontrará aquél explicación en la segunda parte, REFLEXIONES TEÓRICAS, donde se propone un enfoque didáctico intercultural, en consonancia con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

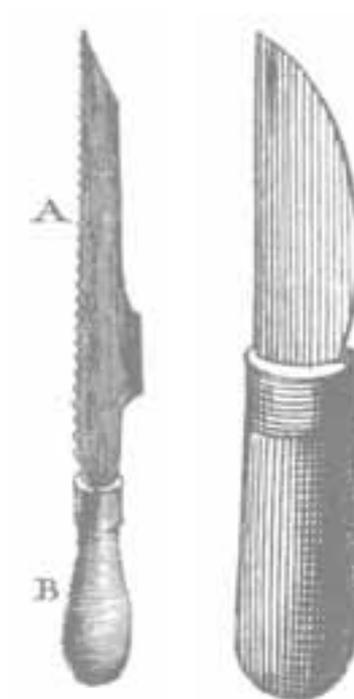
En los apartados 2.3.3. y siguientes de esta segunda parte, se pasa revista, quizás de un modo demasiado minucioso, a temas que no por suficientemente conocidos son menos interesantes o relevantes, como los estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje, las creencias del alumnado sobre la enseñanza, los factores afectivos, las necesidades de los estudiantes, dentro y fuera de la clase, etc.

La tercera parte, PROPUESTAS PRÁCTICAS, es, como su nombre indica, una amplia relación de actividades para la clase, que van desde las que se apoyan en signos no verbales, con sus correspondientes exponentes lingüísticos, pasando por las que sirven para conocerse y conocer el entorno, hasta llegar a las que tienen que ver con el uso de las cuatro destrezas.

La última parte, Y EL CAMINO SIGUE, consta de unos breves y emotivos párrafos tomados de Gianni Rodari y Eduardo Galeano, dedicados a quienes, como la licenciada Isabel, se afanan en la “búsqueda creativa de la educación” que “está en el horizonte” y que por mucho que se camine nunca se alcanzará.

Dejando a un lado la cuestión del título, en el sentido de si resulta o no procedente omitir el artículo delante de “español” cuando, como en este caso, va precedido de la preposición “de” y no se está haciendo referencia tan sólo a aspectos de la lengua (“cursos de español”, pero “enseñanza del español”, “aprendizaje del español”, “sutilezas del francés”), creo que *La enseñanza de español en contexto escolar*, debería ser el libro de cabecera de quienes tienen en sus clases un alto porcentaje de alumnos inmigrantes para los que es preciso adoptar una metodología didáctica muy particular.

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna



REVISTA DE REVISTAS



LeLoup, J.W. and Schmidt-Rinchart, B. "A Venezuelan experience: professional development for teachers, meaningful activities for students." *Hispania* (Ann Arbor, USA), 86, 3 (2003), 586-591

Para el perfeccionamiento profesional, los profesores de lenguas extranjeras necesitan mantener activas sus destrezas lingüísticas, incrementar sus conocimientos culturales y estar al día en lo que se refiere a la investigación en su campo y que sirva para enriquecer su trabajo en la clase.

Este artículo presenta un modelo para el perfeccionamiento del profesor de lenguas en activo que dispone de poco tiempo y escasos recursos económicos y que desea mejorar todos los aspectos de su formación, así como maximizar los resultados de su labor en el aula. Describe un curso en Venezuela de inmersión total de 2 semanas, para profesores de español de EE.UU., en el que se explica el modelo y se dan ejemplos de lecciones utilizadas. La parte pedagógica abarca la enseñanza de las cuatro destrezas, así como la gramática, el enfoque comunicativo y el uso de materiales auténticos. (Publicado en *Language teaching*, Oct. 2003)

TRADUCCIÓN DE JOSÉ A. ESTÉVEZ
Universidad de La Laguna

Álvarez, Inma. "Consideraciones sobre la contribución de los ordenadores en el aprendizaje de lenguas extranjeras." *Vida Hispánica* (Rugby, UK), 28 (2003), 19-23

En este trabajo se sostiene que aún queda mucho por aprender acerca de la contribución de los ordenadores a la enseñanza de lenguas extranjeras. Hasta la fecha, aún no se ha reconocido abiertamente el potencial del ordenador para proporcionar comunicación sincrónica y asincrónica, lo cual se debe a la insistencia en el objetivo tradicional del aprendizaje de una L2 como comunicación cara a cara con hablantes nativos. Esta actitud ha evitado que se centre la atención en los beneficios educativos de la comunicación electrónica asincrónica.

83



En el presente estudio se ponen de relieve estos beneficios como modo alternativo de interacción que tiene, asimismo, sus propias características. También se discuten los problemas interculturales que comporta tal comunicación global, llegándose a la conclusión de que hay una necesidad creciente de incorporar al aprendizaje de lenguas la comunicación asistida por el ordenador, pues representa un medio adicional de comunicación auténtica que requiere una competencia lingüística y sociolingüística específica. Se sugiere además que tal decisión supone revisar los objetivos educativos en los cursos de lengua, así como la preparación y formación del profesorado. (Publicado en *Language teaching*, Oct., 2003)

TRADUCCIÓN DE JOSÉ A. ESTÉVEZ
Universidad de La Laguna

Beaven, Tim (m.c.beaven@open.ac.uk). "Immigration in Spain: society, culture and the teaching of Spanish as a Foreign Language." *Vida Hispánica (Rugby, UK)*, 29 (2004), 3-8

Este artículo comienza con una descripción de las estadísticas actuales respecto de la inmigración en España, seguida de una discusión acerca de la ciudadanía y educación intercultural en general. La parte principal del trabajo se dedica a la descripción de varias actividades de aula que tratan de explotar temas centrales de la inmigración y de la identidad cultural, animando a los estudiantes a que hagan recortes de prensa relevantes para su estudio.

Se piensa que con esta y otras tareas el profesor podrá alcanzar más fácilmente el

objetivo de desarrollar en sus alumnos la competencia intercultural que les permita reflexionar sobre lo que es característico de su propia cultura. (Publicado en *Language teaching*, Jan., 2004)

TRADUCCIÓN DE JOSÉ A. ESTÉVEZ
Universidad de La Laguna

De la Fuente, María José. 2002. "Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary: The Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words" [Negociación y adquisición oral del vocabulario de la segunda lengua: los papeles del *input* y el *output* en la adquisición receptiva y productiva del léxico]. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (1), 81-112.

El estudio de de la Fuente pretende analizar el papel de la negociación en el proceso de adquisición de una lengua segunda. Se denomina *negociación* a la serie de ajustes y modificaciones de la conversación que tienen lugar en interacciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos aprendices de una lengua. Dichas modificaciones y reestructuraciones tienen lugar cuando los aprendices y sus interlocutores encuentran dificultades para entenderse. Según Long (1981, 1983), estas modificaciones permiten al aprendiz comprender el *input* adecuadamente, lo que conduce a la adquisición de la estructura de la lengua meta. Así pues, la negociación promueve la adquisición, ya que permite a los aprendices entender palabras y estructuras más allá de su nivel de competencia y posteriormente incorporarlas en su producción en la lengua meta.

El presente estudio se centra concretamente en la adquisición del vocabulario en L2 y en los efectos de la negociación en lo que respecta al aprendizaje del léxico. El artículo presenta un trabajo experimental con cuyos datos se pretende corroborar las siguientes hipótesis: en primer lugar se desea averiguar si los aprendices expuestos a *input* en interacciones con negociación -frente a aprendices expuestos a *input* sin negociación- alcanzan niveles más altos tanto de comprensión como de retención y adquisición de nuevo vocabulario. En segundo lugar, se pretende indagar si el tipo de interacción afecta a la adquisición de vocabulario tanto receptivo como productivo, y si los aprendices expuestos a negociación de *input* combinado con producción de nuevos ítems léxicos cuentan con ventaja sobre el resto de aprendices.

Por lo que respecta a la comprensión, los resultados del estudio demuestran que el grado de comprensión del léxico en la lengua meta es mayor si los aprendices tienen la oportunidad de negociar el *input* en las interacciones. Respecto a la adquisición de vocabulario pasivo o receptivo, aquellos a quienes se les expuso a interacciones con negociación adquirieron mayor número de nuevos ítems léxicos que el resto de participantes en el estudio. El hecho de que durante la interacción se motivó a algunos participantes a producir los nuevos ítems léxicos no tuvo ningún efecto en lo que respecta la adquisición de vocabulario receptivo. Por el contrario, aquellos a quienes se les expuso a interacción con negociación

tanto de *input* como de *output* muestran ventajas respecto al resto de participantes, si bien sólo respecto a la adquisición de vocabulario productivo.

Así pues, el estudio demuestra que la negociación en la interacción es un método muy útil para adquirir nuevo vocabulario en la lengua segunda. Además, según el estudio, no es preciso que se fuerce al alumno a utilizar el nuevo léxico aprendido en sus conversaciones cuando el fin que se persigue es que el alumno entienda y adquiera vocabulario de manera que sepa reconocerlo e interpretarlo en futuras interacciones y/o textos escritos.

SARA FEIJOO

Language acquisition lab – University of Ottawa

85

Tammy Jandrey Hertel. "Using an E-Mail Exchange to Promote Cultural Learning" *Juniata College, Huntingdon, Pennsylvania. Foreign Language Annals. Vol. 36. No.3. Fall 2003 (386-96)*

Este estudio describe el intercambio cultural de estudiantes universitarios a través de mensajes de correo electrónico. En esta experiencia se relacionan dos grupos, uno de los Estados Unidos con nivel inicial de español y el otro de estudiantes mexicanos de un curso de escritura en inglés de nivel intermedio. Aunque ambos profesores implicados decidieron con antelación que la lengua de intercambio sería el inglés, los estudiantes estadounidenses en su mayoría comenzaron a probar sus conocimientos mínimos de español con sus correspondientes mexicanos. La correspondencia electrónica era semanal y se mantuvo durante un

semestre, que fue el tiempo de duración del curso de español.

Los objetivos de dicha técnica se enfocan más al conocimiento de los patrones de vida cotidianos: prácticas culturales (interacción social, celebraciones de días festivos, espacio personal, rituales) y productos culturales (música, comidas, regulaciones legales, vestimenta) que al intercambio de los aspectos formales de una cultura como la literatura, la historia o las artes en general.

Los beneficios de este intercambio son la toma de conciencia y la apreciación de la cultura de la lengua objeto. Esta correspondencia directa entre los hablantes de dos comunidades lingüísticas diferentes echa por tierra estereotipos y prejuicios sobre la cultura del “otro”. Un aspecto pedagógico importante es que el estudiante desarrolla un papel activo e independiente y el conocimiento que adquiere es directo, a diferencia del que aporta el instructor o el libro de texto durante las actividades tradicionales de una clase de lengua.

La investigadora evalúa la actitud de los estudiantes americanos hacia la cultura mexicana y hacia la propia, y la experiencia del intercambio de mensajes de correo electrónico en sí misma, aportando datos cuantitativos y cualitativos que recoge al principio del intercambio y al final del mismo. Hertel ha encontrado diferencias significativas que determinan la neutralización de las falsas expectativas de los estudiantes americanos con respecto a

la forma de vida de los mexicanos, una conciencia más desarrollada de los problemas que atañen a ambas comunidades y de las inquietudes de los países en vías de desarrollo. No se observan diferencias significativas en cuanto a lo que preveían sobre la vida familiar y prácticas religiosas de ambas comunidades. Por lo tanto, el desarrollo del factor cultural en el curso de lengua a través de la experiencia directa del estudiante que adquiere una segunda lengua con un hablante nativo diluye la figura estereotípica que éste tiene de aquél.

Además de las copias impresas de los mensajes electrónicos, los estudiantes de español tuvieron que escribir dos ensayos, uno a la mitad del curso y otro al final, reflexionando sobre lo aprendido sobre la cultura mexicana, un análisis de la propia cultura sobre los mismos puntos explorados con sus correspondientes y una comparación entre ambas. Esta actividad, incluyendo los ensayos, contribuyó en un 10% a la nota final del curso. La investigadora aporta información de cómo contactarse con colegas interesados en dicha actividad y recomendaciones sobre prácticas futuras en este campo específico.

CRISTINA SENN

Language acquisition lab – University of Ottawa



CREACIÓN



Cuento

El ladrón

ANTONIO UBACH MEDINA
ubach@eucmax.sim.ucm.es

Sé que no puede ser, que es preferible pensar que ha sido lo mismo otra vez, pero cuando ayer volvió a aparecer la puerta cerrada, no pude evitar la sensación de que era algo más que ese acontecimiento trivial, casi absurdo por lo cotidiano. Un robo más, entre los muchos que a diario suceden en una ciudad superpoblada y frenética, como dijo el policía que se presentó, todo eficacia y escepticismo, cuando se nos ocurrió llamar a los únicos que quizá podían dar una explicación.

Pero ahora ni ese recurso me quedaba. No había huella en la bañera, esa huella vulgar y corriente que en el momento de abrir la puerta, cuando por fin lo conseguimos después de forcejear durante un rato, demostraba indudablemente una presencia extraña y ajena que se había sentido perseguida, o al menos asustada, y había desaparecido apresuradamente por la ventana abierta de par en par. Y al menos aquella vez, con mi hermano, me había sentido acompañada al recorrer todos los recovecos de la casa, para comprobar que solo se había llevado un poco de dinero de mi cuarto y una fotografía

de la infancia. Precisamente esa fotografía en que yo me encontraba horrible, con aquellas gafas de hace quince años, pero que solo para mí significaba un mundo que últimamente se me escapaba día a día entre las manos, y por eso había salido del cajón en que había estado tantos años olvidada.

La puerta, que alguien descuidadamente había dejado entornada, le había permitido pasearse por toda la casa, con todos nosotros allí dentro, viviendo esos minutos (¿pero solo habían sido unos minutos?) con absoluta tranquilidad, sin sospechar siquiera que alguien extraño y ajeno nos observaba desde algún rincón.

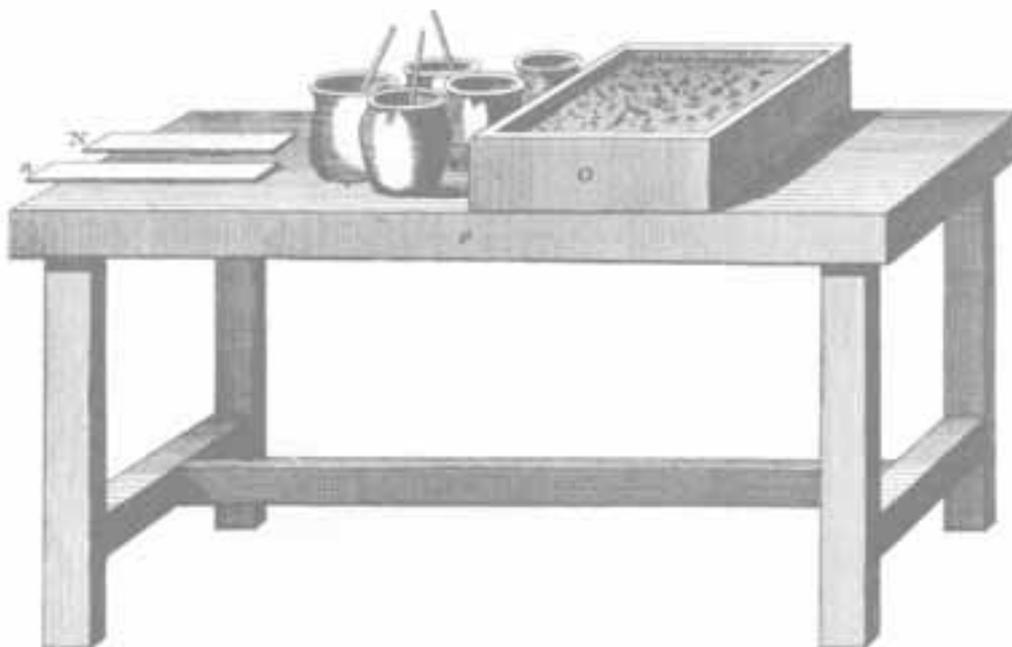
Ayer no había nadie. Cuando, corriendo en mi soledad después de hacer el descubrimiento, vi de nuevo la puerta de la calle a medio cerrar, casi no me quedaron fuerzas para pelearme con la del baño, intentando buscar alguna prueba de que había estado allí. Y aunque una ventana abierta puede haberla dejado cualquiera, supe sin ninguna duda que había sido él. Por eso fui inmediatamente a mi cuarto. Por supuesto, faltaba algo de dinero, pero ya había sospechado y ahora tenía la certeza de que era su forma de intentar despistar, de quitarle importancia al asunto porque en el fondo tampoco quería preocuparme demasiado.

Pero al mismo tiempo faltaba la máquina de fotos con el rollo de Londres dentro. Y no solo eran las fotos de ese otoño londinense que me había devuelto la serenidad con sus parques amarillos y rojizos, sus días grises y lluviosos de melancolía tranquila y sosegada que disfruté hasta el último momento. Era la máquina que había retenido a tantas personas queridas que, luego, habían marchado lejos o habían cambiado tanto. Y eran tantas las cosas que se me iban con aquello: aquel viaje en tren en el que cada uno acabó por su lado, y el año de la gran aventura en Estados Unidos, y tantos recuerdos.

Por eso, si antes había sido solo una sospecha, ahora estaba segura de que se repetiría. A pesar de los comentarios indiferentes del policía, de las bromas de mis

hermanos que hablaban de un fantasma misterioso que se dedicaba a robarme solo a mí y al que llamaban “mi” ladrón, de mis intentos por convencerme a mí misma de que todo eran ideas absurdas, sin sentido, que nadie se va a arriesgar a que le cojan entrando en una casa para robar recuerdos sentimentales de un desconocido con esa puntería que hacía pensar en artes de adivino, pues eran las cosas que solo para mí tenían sentido.

Porque ese había sido el botín “oficial”, pero había también un botín secreto, que nadie más que yo conocía: unas zapatillas que eran de mis años de aprender a navegar, rotas y descosidas, que había estado a punto de tirar mil veces y siempre acababan volviendo al cajón; unas gafas de sol que habían escondido mis



ojos tantas veces; un libro de poemas de Leonard Cohen, con uno especialmente subrayado. Y además la sensación de que mi intimidad había sido invadida por un desconocido que me descubría tal y como yo no creía a nadie capaz de hacerlo.

Ayer te vi saltar por la ventana. Después de las últimas semanas, con tus apariciones periódicas, no pude menos que intentar averiguar quién era mi visitante y estuve esperando estos días durante largas horas hasta descubrir tu bulto escurridizo mientras te deslizabas por el canalón. Y solo podías ser tú, ayudándome en la única manera que se te ocurrió, a quitarme de encima tantas cosas que impedían romper con todo lo que intentaba dejar atrás desde hacía meses. Al principio me dio rabia saberte tan buen conocedor de mí, pero luego me di cuenta de que si lo eres era porque yo lo había querido en nuestras largas horas delante de un café en cualquier bar de cualquier barrio. Recordé tu ordenada forma de ir sorbiendo el líquido, tus juegos con el azúcar y la cucharilla y esa manera tan tuya de alargar los minutos o acortarlos, según el ritmo de tu voz se detuviera pausadamente o avanzara a grandes pasos, mientras yo te daba tantos detalles, sin saberlo. Porque incluso cuando hablabas estabas escuchando y ya fraguabas desde el principio todo tu plan que hasta ahora te había funcionado tan bien.

Puedo imaginar tu cara de fingido asombro cuando te cuente la última hazaña de mi visitante y tus periódicas preguntas cada cierto tiempo, extrañándote de que no haya vuelto. Aunque sabes que la son-

risa de tus ojos te delatará, no dirás nada, pero también eso te lo agradezco.

Porque ahora ya no hará falta. Lo sabes mejor que yo: los dos estábamos seguros de que sería tu última visita. Por eso esta vez no tuviste que rebuscar en cajones y armarios. Te había dejado todo bien a la vista para que comprendieras y sé que no será necesario explicarte nada. Casi puedo verte contemplándolo todo, un poco sorprendido al principio, y recogéndolo después con una cierta nostalgia de despedida. Por eso dejaste la ventana cerrada para que todo quedara en orden.

