

• CARTA DEL DIRECTOR	3
• NOTICIAS DE ASELE	5
<i>Informe de la Junta Directiva</i>	6
<i>Informe de Secretaría</i>	7
<i>Informe de Tesorería</i>	8
<i>Delegaciones de Asele</i>	
• ARTÍCULO DE FONDO	
<i>La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje</i>	11
• LECTURAS COMPLEMENTARIAS	27
• EL ESPAÑOL EN EL MUNDO	
<i>De la "h" a la "i": el español como esperanza en Haití e Irán</i>	31
• PARA LA CLASE DE ESPAÑOL	
<i>Cine, literatura e historia: La colmena de Camilo José Cela en la clase de ELE</i>	37
• ENTREVISTA	
<i>... a Eikichi Hayashiya</i>	49
• LO QUE DICE LA PRENSA	57
• MISCELÁNEA	87
• CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS	
<i>Próximos congresos</i>	89
• NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS	91
• REVISTA DE REVISTAS	101
• CREACIÓN	
<i>Joven literatura</i>	109

*E*stimado lector:

Cuando vea la luz este número, se habrán cumplido ya 20 años de la fundación de ASELE, efemérides a la que, como es natural, dedicaremos la debida atención en el próximo congreso de Alicante.

Independientemente de los actos previstos para conmemorar este aniversario, me parece de justicia recordar aquí los nombres de las personas que el día 30 de enero de 1987 se reunieron en Madrid para firmar el Acta fundacional de nuestra asociación: Rafael Fente Gómez, Emma Martinell Gifré, Tomás Jiménez Juliá, María Victoria Romero Gualda, José Polo Polo, Pedro Peira Soberón (+), Aquilino Sánchez Pérez, Jesús Sánchez Lobato, José de Bustos Tovar, Lidio Nieto Jiménez, José Siles Artés y María Antonia Martín Zorraquino. A todas ellas, nuestro agradecimiento por la feliz iniciativa que tan buenos frutos ha dado hasta la fecha.

Por lo que se refiere al contenido de este número, aparte de la entrevista a un personaje tan interesante como es el hispanista Eikichi Hayashiya, me gustaría agradecerle a Rosa Acquaroni su poema inédito y destacar el relato que en esta ocasión escribió Irene Navarro Vicente, una alumna de 13 años, de 2.º de la ESO.

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

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España
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

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
cdelahojf.uo@uniovi.es

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

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

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

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

(* DIN-A4: 30 líneas)

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12), acompañado de una copia en papel.

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

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

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

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.



Informe de la Junta Directiva

Congreso

La organización del Congreso de Alicante continúa su ritmo de trabajo. Aunque ya habréis recibido información vía correo electrónico, os recordamos que el tema de este año es *La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español LE y L2*. Se ha invitado como ponentes a Graciela Vázquez, Juan Eguiluz y Ernesto Martín Peris. Se celebrarán dos mesas redondas. Una sobre el tema "Investigación en evaluación de español como LE/L2", con la intervención de José Amenós, Marta Baralo, Francisco Matte Bon, Alba Pardina y Fuensanta Puig. La segunda, compuesta por Francisco Linares, Fuencisla Cuesta, Félix Villalba versará sobre "Perspectivas y problemas de la enseñanza y evaluación del español como segunda lengua para inmigrantes".

Continuaremos con algunas de las buenas ideas surgidas en Logroño, y así, estando en Alicante haremos una rápida visita al Palmeral de Elche (Patrimonio de la Humanidad) y nos acercaremos a las orillas del Mediterráneo. En fin, como siempre, os animamos a participar con vuestras aportaciones (fecha límite: 30 de mayo). Podéis encontrar información más detallada en <http://www.aselered.org>.

Renovación de cargos

El próximo septiembre, durante la Asamblea General se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde renovar los cargos de Secretario-Tesorero y el de Vicepresidente. Os recuerdo que todos los socios son elegibles siempre que tengan al menos un año de antigüedad en la Asociación. Todo aquel que desee presentar su candidatura debe hacerlo enviando un escrito a la secretaría (por correo postal o electrónico) con quince días de antelación a la fecha de la Asamblea (que se celebrará el 20 de septiembre).

Publicaciones

Ha salido ya la Monografía 9 correspondiente al Premio ASELE de investigación del pasado año. Aunque la presentación oficial se hará durante el Congreso, hemos hecho llegar un ejemplar a todos los socios que están al corriente en el pago de las cuotas.

Por otro lado, seguimos el proceso de digitalizar las Actas de los congresos para colgarlas en la red y que estén al alcance de todos. Ciertamente es un trabajo arduo pero confiamos en llevarlo a buen puerto lo antes posible.

Socios distribuidos por países

1.	ALEMANIA	14
2.	ARGELIA	9
3.	ARGENTINA	1
4.	AUSTRALIA	1
5.	AUSTRIA	4
6.	BÉLGICA	2
7.	BRASIL	8
8.	CAMERÚN	1
9.	CANADÁ	3
10.	COREA DEL SUR	1
11.	COSTA RICA	1
12.	CHINA	3
13.	DINAMARCA	1
14.	EGIPTO	1
15.	ESLOVENIA	5
16.	ESPAÑA	456
17.	EEUU	26
18.	FINLANDIA	16
19.	FRANCIA	9
20.	GABÓN	1
21.	GRECIA	9
22.	HOLANDA	11
23.	HUNGRÍA	1
24.	IRLANDA	2
25.	ISLANDIA	2
26.	ISRAEL	3
27.	ITALIA	27
28.	JAPÓN	20
29.	LÍBANO	2
30.	MARRUECOS	1
31.	MÉXICO	5
32.	NAMIBIA	1
33.	NORUEGA	4
34.	POLONIA	1
35.	PORTUGAL	5
36.	REINO UNIDO	11
37.	REP. D. CONGO	4
38.	REP. DOMINICANA	1
39.	REP. SUDAFRICANA	1
40.	RUMANIA	1
41.	SUECIA	5
42.	SUIZA	2
43.	TAIWAN	6
44.	TANZANIA	1
45.	THAILANDIA	1
46.	VENEZUELA	1
	TOTAL	691

Informe de Secretaría

Correspondencia

Siguen devolviéndonos cartas y Boletines. Comprendemos que cuando uno cambia de domicilio lo último que se le ocurre en medio del ajetreo que ello supone es avisar a la Asociación. Pero os rogaríamos que los que pasen por ese trance, una vez instalados, nos manden su nueva dirección. Lo mismo os decimos de los correos electrónicos. Con algunos socios nos es imposible ponernos en contacto pues no tenemos ni su dirección postal ni su dirección electrónica.

Muchos de vosotros habréis recibido en los últimos meses misivas de secretaría para confirmar los datos que constan en nuestro registro. Lamentamos las molestias, pero lo cierto es que ha habido



cientos de correcciones. Eso nos anima porque poco a poco vamos perfeccionando nuestra base de datos.

Privacidad

Para tranquilidad de todos os diremos que no se facilitan a nadie los datos que obran en nuestro poder. A veces nos los piden editoriales o centros que organizan cursos para enviaros información. Es posible que esas informaciones pudieran ser útiles para algunos, pero no queremos (y no podemos por ley) que poco a poco os vayan inundando los buzones con correos no solicitados.

Estado de la Asociación

A continuación os damos los datos del estado de la Asociación, aunque hemos de deciros que es puramente provisional. Desde hace unos meses estamos

depurando la lista de socios, pues hace tiempo que algunos están técnicamente desaparecidos. Se da incluso la paradoja de socios que siguen pagando las cuotas a través del banco pero nos es imposible contactarlos porque han cambiado de dirección postal y electrónica. En fin, hecha esta salvedad os diremos que hoy día hay 691 socios de 46 países diferentes. Desde el congreso de Logroño se han dado de alta 31 socios. Como dato curioso os diremos que hay 474 mujeres frente a 217 hombres. En cuanto a la antigüedad diremos que, socios que se dieron de alta entre 1987-1991, hay 116; de 1992 a 1996, 107; de 1997 a 2001, 183; de 2002 a 2006 hay 246. Finalmente, en el presente año se han dado de alta 39 socios.

Informe de Tesorería

7

Cuotas

En primer lugar, deciros que ya se encuentran al cobro las cuotas de 2007. Podéis pagar con tarjeta de crédito a través de la red, por transferencia o ingreso directo en nuestra cuenta (BBVA, Méndez Núñez, 2 29015 Málaga, cta. 0182.3394.97.02073 17733). Por favor, haced constar siempre vuestro nombre y año al que corresponde la cuota. Además os estaríamos muy agradecidos si hicierais llegar a secretaría una copia del formulario de ingreso. A veces nos llegan pagos que no sabemos a quien corresponden. El sistema de pago recomendado es por domiciliación bancaria en un banco de España. De este modo, todos los años en el mes de marzo-abril enviamos a vuestro banco el recibo anual.



A los que tenéis domiciliado el pago queremos deciros que el pasado día 29 de abril se cargaron los recibos y, por error, en algunos figura como concepto de pago “cuota 2006”. En realidad corresponde a la cuota de 2007. A este respecto debemos comunicaros que todos los años (y éste, pese a nuestros esfuerzos, también) nos son devueltos por el banco al menos el 10% de los recibos. Esto supone gastos complementarios además de más trabajo para el socio y la secretaria. Si cambiáis de cuenta, por favor avisadlo.

Estado de tesorería

Como os acabamos de decir, acabamos de ingresar las cuotas que se pagan por banco, por lo que en estos momentos disfrutamos de unos números muy positivos. A fecha de 5 de mayo el saldo en cuenta es de 13.492,24 euros.

Delegaciones de Asele

Delegación de Alemania

En las siguientes líneas resumimos las actividades de formación para profesores de ELE que han tenido lugar en las diversas ciudades de Alemania.

En la localidad de Würzburg entre el 11 y 12 de mayo, se celebró el IV Encuentro práctico de profesores de español en Alemania orientado hacia la reflexión sobre los aspectos que podemos mejorar en nuestras aulas. Fue organizado por International House Barcelona y la editorial Difusión.

La Universidad de Lenguas Románicas y Literatura Johann Wolfgang Goethe

en Fráncfort organizó las siguientes actividades: *Hablando se entiende la gente; El subjuntivo en la clase de ELE, aplicación práctica; Sin tomárselo a risa. ¿Cómo y por qué trabajar con el humor en el aula de ELE?; De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural; Entre tradición e innovación: el pensamiento de los alumnos sobre cómo se aprende una lengua extranjera; Obabakoak y el lobo, así como La escritura creativa en la clase de ELE.*

En Dresde se celebraron del 28 al 31 de marzo las Jornadas de Hispanistas así como las XVI Jornadas dedicadas a la didáctica del español bajo el tema *Lengua–Literatura–Cultura. Autonomía y conectividad.*

Por otro lado el Instituto Cervantes de Bremen acogió los siguientes seminarios: *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE; Interacción, cognición y autonomía: la función de la mediación para fomentar procesos de autorregulación; El componente sociocultural: el hilo de Ariadna; El profesor interactivo: recursos para el desarrollo de la competencia intercultural en tándem y Descripciones de niveles de referencia para el español. El nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes.* En colaboración con la Universidad de Bremen se celebró el *Symposium: Autonommes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Konzepte.*

En el Instituto Cervantes de Hamburgo tuvo lugar el seminario *Entre tradición e innovación: el pensamiento de los alumnos sobre cómo se aprende una lengua extranjera.*

El Instituto Cervantes de Berlín organizó la II edición de las *Jornadas de Didáctica de Berlín 2007* del 16 al 17 de febrero, *Curso de formación de examinadores DELE*; *Nuevas perspectivas de aprendizaje con la revista Ecos y su material complementario*; *Curso práctico de Formación Inicial*, y finalmente, *Curso on-line de formación básica: enseñar gramática*.

El Instituto Cervantes de Múnich realizó *Vocabulario en movimiento*; *VII Jornadas de Formación para Profesorado de ELE*, *El*

español correcto; *Curso Inicial de Formación para Futuro Profesorado de ELE*; *El pensamiento del profesor en torno al aprendizaje de una lengua*; *Diplomas de español como Lengua Extranjera*; *La re-escritura en la enseñanza de ELE*; *Español en línea: la aventura virtual de AVE* y, por último, el *Foro de Español Internacional*; *Aprender y enseñar léxico: tareas para reciclar y ampliar el léxico*, *La producción léxica, errores y autonomía*, *Palabras en red* y *Actividades Lúdicas para aprender léxico*.

En la localidad de Erlangen tuvieron lugar los siguientes seminarios: *La comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE*; *Materiales para la preparación de los DELE*, así como *Recursos multimedia*.

La Consejería de Cultura de España ofreció un seminario relacionado con las TIC's con el título *Moodle con ñ*.

Por su parte la editorial Difusión en colaboración con Klett celebraron el seminario *¿Qué necesitan aprender mis alumnos? Algunas preguntas para planificar un curso de español para la profesión* en la localidad alemana de Múnich.

Por otro lado, la editorial alemana Hueber organizó diversos seminarios por todo el país como *Enseñar se entiende mejor con ñ* en Berlín, Múnich y Hannover, *Enseñar y aprender español fácil y rápido* en Bielefeld, *El Marco de Referencia en el aula: motivación y autoaprendizaje* en Düsseldorf y *El Portfolio de las Lenguas en la clase de ELE* en Gasteig.

Esther Barros Díez



Delegación de Bruselas

- El III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos se celebró en Utrecht el 17 y 18 de noviembre de 2006, organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, y el Instituto Cervantes de Utrecht. Asistieron al mismo profesores de Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia y Alemania
- La Consejería de Educación ha establecido para el curso 2006/2007 un amplio plan de formación del profesorado: Jornadas de Formación de las comunidades flamenca y francófona, Ciclo de Formación de Auxiliares de Conversación, Seminarios de Formación en colaboración con instituciones universitarias y Jornadas Pedagógicas de formación de profesores del Benelux, además del ciclo "Comunidades Autónomas".
- La Consejería de Educación, en colaboración con la Universidad Libre de Bruselas, la Universidad de Lieja y la Universidad de Utrecht, organizó varias conferencias, cuyos oradores fueron: Julio Llamazares, Javier Ordiz y Paloma Díaz Mas.

Dolores Soler-Espiauba



ARTÍCULO DE FONDO



La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje

MARÍA PRIETO GRANDE
Universidad de Oviedo

Introducción

Aprender una lengua debe ser una actividad social dado que es en sociedad –en la clase, en la interacción– donde se aprende, y en la sociedad –la otra, la “que está fuera”– donde se desarrollará. Debemos, por lo tanto, intentar hacer del aula el lugar más real posible, más social posible, darnos cuenta de que *es* un lugar social donde se encuentran personas que se relacionan entre sí y hacer que la lengua que se use allí sea lo más significativa posible para que los estudiantes no tengan la sensación de estar usándola “como si”, es decir, que el profesor que se acerca para asegurarse de que los alumnos están hablando lo haga no solo para comprobar que utilizan la lengua meta correctamente, sino que lo que dicen también tiene un interés para ellos y para el profesor mismo. El lenguaje, también en la clase de lengua extranjera, ha de ser un instrumento –como en la vida real– para llegar a un objetivo: comunicarnos.

Estamos de acuerdo con Di Pietro,¹ quien ya hace muchos años deseaba crear en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas una pedagogía alrededor de un método que crease tensión dinámica, fuese muy motivante y manejase lo inesperado. Las palabras, como en la vida real, no son meras transmisoras de información sino que son estrategias y tácticas que utilizamos para obtener nuestros objetivos. Buscamos también que los profesores se den cuenta del enorme potencial de creatividad que tiene el uso del lenguaje. Si aprender una nueva lengua involucra al ser humano en toda su complejidad, la clase de lengua extranjera debería ser lo más socialmente significativa posible.

Naturaleza de la expresión dramática: saber hacer, saber ser, saber interactuar. La dramatización utilizada en las clases incorpora a la enseñanza lingüística la parte no lingüística –como por ejemplo el lenguaje corporal– tan decisiva en la comunicación interpersonal. Es pues, una técnica muy dúctil que permite modelar un programa que busca la formación integral del alumno.

Posee una naturaleza mixta formada por elementos de tres áreas diferentes con las que se relaciona:

1. Vid. Di Pietro, Preface: “Aprender una nueva lengua debería ser tan significativo como cualquier otra actividad social.”

- a) Presenta determinadas características del juego, ya que es una actividad con fin en sí misma que comienza tras un acuerdo entre los participantes para dedicarse a tareas con las que divertirse durante la interacción comunicativa, pues es en el desarrollo del proceso, al crear un mundo de ficción, donde adquiere su sentido. Es por lo tanto, un tipo de juego que desarrolla la competencia comunicativa, la competencia interactiva y favorece un aprendizaje comunicativo de uno mismo y del otro.
- b) Coincide en una serie de rasgos con el hecho teatral al mostrar el desarrollo de un conflicto a través de la interacción comunicativa entre unos personajes que se encuentran en un espacio y un tiempo pactados de antemano y que desarrollan un argumento y un tema. Es, por lo tanto, una actividad teatral o preteatral. La única diferencia es que no está abocada a la espectacularidad, pues no es un proceso destinado a la contemplación de un público que ha sido ajeno a la génesis y el proceso de creación. Desde esta perspectiva desarrolla la competencia cultural y literaria y fomenta el aprendizaje cultural, de nuestra cultura y de otra (u otras).
- c) Tiene, en cuanto interacción entre personas, una vertiente social, pues muestra conflictos personales, familiares, culturales, interculturales, en definitiva, sociales. Desarrolla, en este sentido, la competencia sociocultural y el aprendizaje intercultural en

cuanto interacción entre nosotros y los otros.

Enseñar lengua a través de actividades dramáticas es una forma atractiva de obligar a usar la lengua para conseguir objetivos comunicativos, pues crea un contexto donde se desarrollan producciones lingüísticas significativas. Una metodología dramática crea actividades donde se relacionan las personas, como seres humanos, no como estudiantes solamente. La expresión dramática es un lenguaje total que, por el camino del juego, tiene como objetivo llegar a los contenidos de una forma menos consciente y más expresiva, pudiendo así los estudiantes de lengua extranjera apropiarse de la realidad e internarse en ella para conocerla, explorarla y transformarla. La propia palabra “dramatización” viene del griego *drao*, que significa “hacer”, por eso en las actividades dramáticas se superponen el “saber” y el “saber hacer” junto con el “saber ser”.

Por otra parte, podemos ahondar en su naturaleza siguiendo el desarrollo del *Marco de Referencia* que nos aclara qué tipos de conocimientos, habilidades y destrezas se practican con esta técnica. El *Marco de Referencia*² distingue entre las **competencias generales**:

- SABER: conocimiento declarativo, basado en conocimientos empíricos y académicos.
- SABER HACER: destrezas, habilidades. Depende de la capacidad de desarrollar procedimientos.

2. Vid. *Marco*, 4.4.3.3.

- SABER SER: competencia existencial que tiene relación con la autoimagen, la visión de los otros, y el deseo de entablar una interacción social.
- SABER APRENDER: capacidad de aprender. Grados y combinaciones de las otras.

Con este trabajo pretendemos demostrar que la expresión dramática puede ayudar a expresarse de manera correcta y apropiada sin miedo a que la secuencia lingüística sea imperfecta, superando así la frustración que lleva al silencio. El usuario actúa de forma alternativa como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación y todo un conjunto de estrategias para controlar el proceso para desarrollar/interpretar lo paralingüístico, que el *Marco* divide en tres etapas, aunque durante la interacción los procesos de expresión y comprensión se superponen y el discurso es acumulativo.

Comunicarnos no consiste solo en *cómo hacer cosas con palabras*, porque el lenguaje en acción se muestra rodeado de una totalidad de códigos semióticos simultáneos. Las palabras vienen con la voz y con el cuerpo y por eso nos fijamos no solo en qué se dice, sino en quién y cómo lo dice, mediante la mirada, la boca, la sonrisa, los gestos, las manos...

En la expresión dramática se crea una táctica, ya que siempre queremos conseguir algo que no está fácilmente a nues-

tro alcance y que solo podemos lograr a través del diálogo, lo que nos conduce a diseñar estrategias de persuasión porque las palabras están dirigidas por la intención de modificar la conducta del otro. Por eso la expresión dramática es hacer y no solo hablar. Con la expresión dramática se hace consciente la importancia del lenguaje oral: vemos cómo nuestra intención se traduce en una palabra contextualizada, verbalizada y acompañada de todo nuestro cuerpo, que da la pauta para que sea entendida. Nos permite ver las reacciones como en un laboratorio donde se pueden repetir los experimentos y cambiar los *feedback* que reconducen la comunicación. Como en el juego o en el arte, al contrario que en la vida real, podemos detener la situación, discutir sobre ella, interpretar el sentido y verificar qué estamos entendiendo.

Expresión dramática, juego y conocimiento

El juego es una actividad libre en sus motivaciones, imaginativa y absorbente, que se desarrolla conforme a unas reglas prefijadas, conjugadas con la presencia del azar, con fin en sí misma y que obedece a un principio de diversión. El juego se despliega en un tiempo y un espacio delimitados de antemano, que varían, como las reglas, según el juego de que se trate. Resulta evidente la coincidencia entre lo lúdico y la expresión dramática, porque lo *dramático* se produce por el desconocimiento del final, que es imprevisible, sorprendente, original y rompe las expectativas o colma las que vamos creando según avanza. El juego es una forma de comunicación que se apoya en

el intercambio de mensajes ficticios entre los que participan en él.

El juego, como el resto de las situaciones que podemos calificar de sociales, entre las que se halla la expresión dramática, crea una inédita situación comunicativa que, pragmáticamente, calificamos de “ficcional”, pues los actos de habla pronunciados en la interacción no remiten al campo de referencia de la realidad, sino a un campo de referencia inventado, interno al propio texto y único en cada caso. Estos actos de habla, en conjunto, conforman un código coherente que se hace comprensible al encontrarse en una situación comunicativa definida de antemano por las reglas de ese juego. El hablante y el oyente emplazan los enunciados, las reglas y el código en el interior de un mundo instaurado por una frase implícita: “Esto es juego” o “Hagamos como si”, que es el inicio.

14

Debemos tener en cuenta que no es un procedimiento tan extraño a nuestra vida real, pues en ella también utilizamos recursos lúdico-teatrales cuando, por ejemplo, recreamos *un contexto romántico* y ponemos música suave, bajamos la luz, nos ponemos una ropa especial... y elaboramos un personaje (nosotros mismos), un entorno e intentamos llegar a la situación que deseamos, siempre que el otro acepte el papel que le ofrecemos. Nuestras palabras asignan un papel al interlocutor, prevemos su reacción, pensamos lo que está pensando, intentamos anticiparnos y, sobre todo, evaluamos su expresión no verbal.



Por lo tanto, en el juego, y en él incluimos la expresión dramática, debemos distinguir dos niveles de comunicación:³

- La metacomunicación: discusión sobre el marco en que se va a desarrollar el juego propiamente dicho, compuesta por la fase de planificación del discurso dramático. En este momento, los alumnos se ponen de acuerdo sobre lo que van a interpretar, sobre cómo se desarrollará la improvisación y fijarán las funciones comunicativas que utilizarán. (Por ejemplo, primero saludar, después reclamar, protestar, quejarse, amenazar, etc.).
- La comunicación ficticia, ya dentro del marco “Esto es un juego”⁴ que nos dice cómo debemos entender lo que se

3. La comunicación no es simplemente un intercambio de información. Seguimos para este concepto a Núñez, “La comunicación teatral”: 12.

4. Vid. Bateson: 208.



dice, lo que se hace, etc. Los participantes en el juego se comunican sobre cómo interpretar y cómo responder a los elementos transformados por el mundo de ficción compartido. Una vez inaugurado ese mundo, todos sabemos de qué se trata la comunicación y el papel que tenemos asignado, según el cual debemos actuar hasta el final.

Esta es la gran paradoja que sustenta esta ficción, pues pragmáticamente su discurso se define por la simultaneidad de dos situaciones que responden a dos mundos, a dos códigos distintos. O lo que es lo mismo, el estudiante/personaje es y no es al mismo tiempo y esa fantasía que crea la ficción discrimina lo verdadero de lo ficticio y nos permite trabajar con todo gracias a la distancia.

El juego permite una comunicación completa porque siempre mantiene abiertas

las posibilidades de metacomunicación: siempre se pueden cuestionar el marco, los límites, el final o las reglas. Son los alumnos quienes con las palabras crean ese mundo. En el juego, como en la literatura, el contexto extraverbal y la situación en que tienen lugar los actos de habla son creados por el lenguaje, no existen *a priori*. El comportamiento ante lo no referencial, lo imaginario o connotativo es doble, porque aun sabiendo que la comunicación entablada se apoya sobre bases no reales, ficticias, permitimos que continúe.

El que participa en el juego dramático admite la paradoja vital que le permite, entre otras cosas:

- ser uno mismo y otro
- unir lo real con lo imaginario
- imaginar y hacer
- estar entre lo consciente y lo inconsciente
- revivir y distanciar
- entrar en uno mismo y abrirse a los demás⁵

El proceso de dramatización sirve, así, de mediador entre lo real y lo imaginario al construir un espacio lúdico donde se puede experimentar cada fase del proceso y donde se ejercitan las distintas capacidades del alumno que lo llevarán a un mayor dominio de la destreza oral.

La expresión dramática ayuda a desenvolverse con más facilidad en el mundo verbal cotidiano, de ahí su valor educativo, pues enseñamos a potenciar recursos

5. Vid. Maudire: 208 y ss.

expresivos que quedarían ensombrecidos por problemas asociados a la oralidad. A menudo, y al contrario de lo que sucede en la lengua materna en que la capacidad oral es superior a la escrita, en una L2 es más fácil expresarse por escrito que hacerlo oralmente, ya que perdemos riqueza y amplitud por las dudas de pronunciación, entonación incorrecta o, muchas veces, por problemas lingüísticos que nos hacen parecer más torpes de lo que somos.

Un conocimiento libre y desinteresado, no conceptual sino afectivo, en la emisión y en la recepción, es lo que ofrecen el arte y el juego: un conocimiento personal, subjetivo, con iniciativa del sujeto que conoce, sin presiones exteriores, pues no repetimos sino que damos una respuesta original, espontánea, con un alto uso de metáforas.

Y este es, en definitiva, el conocimiento estético, siguiendo el concepto de Núñez (1989:1): “El efecto estético consiste en vivir auténticamente la experiencia, sentir la realidad dentro de uno, conocer de manera inmediata, especialmente sin la mediación del concepto, el mundo, la complejidad del mundo, restablecer la unidad entre el sujeto, mente y cuerpo y su entorno”.

Expresión dramática, teatro y comunicación

Nuestra propuesta consiste en desarrollar la interacción oral a través de todas las posibles técnicas teatrales que se pueden utilizar en el aula y que para respetar el ritmo del proceso se ajustan al orden siguiente.

1. Actividades preliminares de desinhibición, calentamiento y respiración.
2. Ejercicios de entonación y pronunciación.
3. Actividades de expresión corporal y mímica.
4. Actividades de improvisación.
5. Dramatizaciones.
6. Evaluación de las sesiones.

Este encaje de actividades tiene lugar en cada una de las sesiones en que se puede dividir el taller de expresión dramática. Resulta evidente la gran variedad de técnicas teatrales que puede utilizarse, desde juegos rítmicos, técnicas de relajación, de exploración física, interpersonal, de dicción, de improvisación, hasta el mimo y la pantomima.

Las características de este aprendizaje son las siguientes:

1. Es cooperativo, ya que dependemos de los otros para elaborar las tareas. Mejoramos en contacto con los demás, porque dependemos de ellos y apoyarnos en sus movimientos y decisiones nos ayuda a llegar más lejos.
2. Para aprender a hablar hay que aprender a escuchar, y con estas actividades se estimula dicha capacidad.
3. Se crea un ambiente de solidaridad, de aceptación de los otros a través del descubrimiento de la creatividad en los demás, para así disfrutar mirando y siendo mirado.
4. Las actividades lúdicas distienden y resultan igualmente estimulantes para alumnos y profesores, al convertir el

humor en la base para desencadenar respuestas complejas e inesperadas que convierten “el mirar a los otros” en algo divertido y espontáneo, ya que se encuentran en el mismo plano, libre de agresividad, pues todos “van a hacer” lo mismo.

5. Incita a la actividad, a la curiosidad, a ser creativo para sorprender a los otros y, al mismo tiempo, provoca interés por ver otras soluciones, otras versiones de una misma situación.
6. El lenguaje se convierte en el medio para lograr objetivos, pues han de tomar muchas decisiones, entender, entenderse para poder argumentar, defender posturas, rebatir otras opciones, lograr acuerdos, convencer, seducir...

Desde el punto de vista pedagógico, el alumno aprende desde la experiencia y se enfrenta al mundo social pudiendo apreciar otros puntos de vista criticando los propios, viendo desde otros ojos, poniéndose en los ojos extranjeros. La expresión dramática “desdramatiza” y favorece esa distancia para la reflexión. Por otra parte, todo acontece en una relación de simetría comunicativa entre profesor y alumnos. Aprender cooperando es lo que nos pide el constructivismo, con un lenguaje que se incardina en la situación, pleno de componentes afectivos en el que se alcanza la motivación. Potencia además la creatividad, en una dimensión social que tradicionalmente quedaba fuera de la clase.

El aprendizaje se entiende como un proceso activo del alumno, en el cual

este construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprehenderlos.

Decía Vygotski⁶ que el proceso de pensamiento se desarrolla en el individuo a través del diálogo con otros individuos, es decir que la sociedad y el grupo son fuentes de creatividad que concitan nuevas ideas y traen solución a problemas. A través de la interacción con otros individuos, se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Si bien la dimensión comunicativa de la interacción es importante, lo es aún más su dimensión cognitiva.

El teatro permite⁷ la implicación de la persona como un todo armónico, el autoconocimiento, ya que se experimenta y juega con la creatividad propia y ajena. Al crear una distancia, favorece la eliminación del miedo, como en el juego. Y finalmente estimula la observación.

Los enunciados se convierten en acciones en el momento de la enunciación y están organizados siguiendo una intención, ya que estamos involucrados en un conflicto y enfrentarnos a él supone iniciar un diálogo con el otro para llegar a un final. Estamos obligados a adaptarnos al

6. Vygotsky (1978) enfatizó la importancia de la interacción social en el proceso de desarrollo cognitivo. A través de la interacción con adultos y otros niños, un niño puede realizar tareas que nunca podría llevar a cabo solo.

7. *Vid.* Úcar, 2000a: 100.

destinatario porque “lo que constituye la médula del drama no es la acción de los personajes, sino la relación conflictiva derivada del enfrentamiento de dos actitudes igualmente válidas, vistas desde la perspectiva del sujeto que las mantiene y que las expresa directamente, por la palabra del diálogo”. (Bobes:11). Las técnicas de expresión dramática captan y ahondan en la verdadera naturaleza dialógica del lenguaje, ya que cuando hablamos siempre nos dirigimos a un receptor, de quien esperamos una interpretación y con quien compartimos un *continuum* espacio-temporal presente e inmediato donde se desarrolla una historia con una tensión dramática convencionalizada.

18

El alumno dará forma a los personajes que tras él se esconden mediante la palabra unida al gesto y la voz. De esta manera, lo no verbal y lo paralingüístico son definitivos para la correcta interpretación y dan la clave de la descodificación. Los otros estudiantes ven a personajes que se forjan ante sus ojos, en contacto –interrelación– con otros, unidos por un conflicto cuya evolución aparecerá también ante sus ojos y que es creado en el proceso a través del diálogo. Esta característica la comparte con el teatro, porque el diálogo dramático que aquí se ve despojado al menos en principio de intencionalidad estética, recrea la situación real del habla, una interacción oral social de tipo discursivo. Graciela Reyes decía muy acertadamente que “vamos creando el lenguaje, y el lenguaje, a su vez, nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nosotros mismos.” (1994:14).

El teatro es lo irreal, potencia para explorar y examinar la experiencia de una manera que nos sería denegada en la vida real; nos permite congelar, desacelerar, repetir, yuxtaponer acciones, ayuda a aprender un idioma fijándose en la riqueza y complejidad del comportamiento humano, en el lenguaje inmerso en el contexto cultural, no es un sucedáneo de una experiencia auténtica equivalente, sino que refleja una realidad. Hay que aprovechar lo teatral del teatro para utilizarlo metodológicamente porque su esencia proporciona magníficas oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, la conversación es la forma más importante de interacción, tanto en cantidad como en calidad, y las técnicas de expresión dramática permiten practicarla además de controlar el proceso de elaboración del discurso oral, porque una parte importante del trabajo en el aula es la planificación de lo que se va a representar. No podemos olvidar que para mejorar el producto final hay que controlar el proceso. Desde 1972, en que el Consejo de Europa da prioridad al lenguaje oral, disciplinas como la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, la Psicolingüística o la Pragmática, han modificado la concepción tradicional de la lengua, han cambiado la forma de enseñarla a través del concepto de discurso, que considera fundamental el desarrollo de las habilidades comunicativas durante la interacción y que sostiene que la lengua no es un fin en sí misma sino un instrumento para comunicarse. Es decir, debemos enseñar su uso apropiado, adecuado, teniendo en cuenta que la unidad lingüística en el

acto de la enunciación es el enunciado y que la forma básica de la lengua oral es la conversación, entendida como interacción entre hablantes y oyentes.

La comunicación, tal como es estudiada por la Pragmática es un proceso gradual o relativo, un fenómeno complejo con muchas variables en el que no se intercambian mensajes sino que se interactúa comunicativamente. Los participantes en la comunicación son autocreadores y esta capacidad creadora del individuo supone la capacidad fisiológica para recibir señales y la cognitiva para descifrarlas.

Aunque se pueden señalar tres rasgos característicos de la producción oral (la fluidez, la corrección formal y la complejidad de la producción del hablante) en la actuación lingüística no es extraño constatar un grave desequilibrio entre ellos. Las técnicas de expresión dramática pueden tener un fin en sí mismas o convertirse en un medio para llegar a metas más ambiciosas, pues su explotación, como señala Fleming, "significa fijarse en el lenguaje en su contexto cultural. [...] constituyen posibilidades de profundizar en nuestro entendimiento de la experiencia humana"⁸ donde se prima lo comunicativo sobre lo lingüístico para desarrollar la capacidad de comunicarse.

Muchas de nuestras conversaciones son espontáneas, es decir, poseen un alto grado de impredecibilidad y por eso es tan difícil encontrar esa naturalidad en las clases de L2. Debemos crear contexto

para que se produzca la "revelación" lingüística de la que hablaba Hawkins,⁹ que otorga confianza y destreza al estudiante para hablar espontáneamente en una situación concreta.

Es una estrategia para hacer más verídico un diálogo y para que el estudiante tenga que adaptarse a una situación inédita de tal modo que no pueda repetir palabras aprendidas en una situación estereotipada.

Es una de las características de la eficacia de esta técnica: dar forma oral a lo escrito, lo gráfico o cualquier texto porque incorpora sus marcas propias: personajes que comparten una situación espacio-temporal, códigos no verbales y paralingüísticos. Si hacemos que el contexto adquiera un nuevo significado podemos desarrollar la improvisación porque en una situación predecible (por ejemplo, entrar en un restaurante para comer) vamos a insertar un cambio (el camarero es un ex-novio o está muy triste o es excesivamente cariñoso...) que realza el contexto y que a través de la improvisación obliga a llegar a una solución utilizando espontáneamente la L2 para argumentar, discutir, etcétera.

En este sentido, ofrecemos el siguiente ejemplo. Se trata de agrupar a los alumnos en parejas para representar un diálogo. Tras leerlo, deben escoger un número del 1 al 15 y así sabrán cómo se van a comportar, cómo hablarán durante la representación ya que verán modificada la idiosincrasia de su personaje.

8. *Perspectivas interculturales...*: 156.

9. En *Perspectivas interculturales...*: 165.

(En un restaurante, un camarero, A, y un cliente, B.)

A- Buenos días, ¿qué desea?

B- Quería comer.

A- Muy bien, pase al comedor, por favor.

B- Antes quería saber qué tienen de menú del día.

A- Pues, de primero sopa de pescado y de segundo ternera con patatas.

B- ¿Podría tomar en vez de sopa una ensalada?

A- Tengo que preguntar en la cocina, pero creo que sí.

B- ¿Y de postre?

A- Puede elegir entre flan o fruta del tiempo.

B- Creo que prefiero el flan.

A- También puede tomar un café después, y está incluido en el menú.

B- Perfecto. ¿El pan y el agua también entran en el menú?

A- Sí, desde luego.

B- Muy bien, pero ¿cuánto cuesta?

A- Noventa euros más IVA.

B- ¡Qué barbaridad! ¡Es carísimo! Me marchó.

A- Pues buenos días y adiós.

B- ¡Adiós!

1. Estás enfadado/a y de muy mal humor.

2. Eres muy ligón/ligona y te apetece coquetear.

3. Eres muy tímido/a y no puedes mirar a los ojos de la gente con la que hablas.

4. Estás casi completamente sordo/a, no entiendes lo que te dicen y hablas muy alto.

5. Tienes muchísimas ganas de ir al baño.

6. Estás tristísimo/a y solo quieres echarte a llorar.

7. Estás cansadísimo/a, te estás durmiendo y solo quieres acostarte.

8. Ves muy mal y necesitas acercarte mucho a la persona con la que hablas.

9. Eres tartamudo/a y te molesta mucho que te ayuden a hablar.

10. Tienes un catarro enorme y estás todo el tiempo estornudando y sonándote.

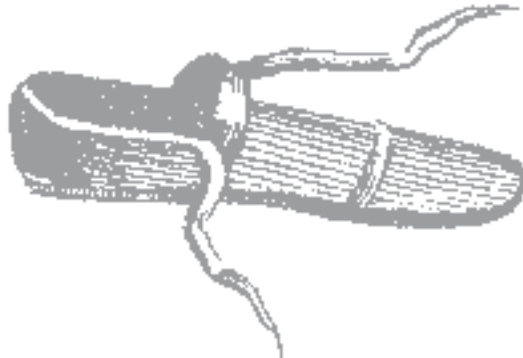
11. Eres excesivamente cariñoso/a y tocas mucho a las personas con las que hablas.

12. Estás paranoico/a y crees que te persiguen los extraterrestres.

13. Eres muy infantil y te comportas como un niño.

14. Has bebido mucho y estás muy borracho/a.

15. Crees que los demás son inferiores.



La expresión dramática edifica el contexto conflictivo sobre la palabra y lo único que se proporciona es la situación de origen. El teatro es la palabra en contexto, ya que la lengua oral se construye en situación. Debemos preparar a los estudiantes para manejar la impredecible naturaleza del lenguaje y los juegos dramáticos los sitúan en la necesidad de usar el lenguaje. Pero el enunciado en sí mismo no es suficiente porque necesita la enunciación que lo engloba junto con el contexto, la entonación, la intención manifestada o el efecto causado.

Expresión dramática y aprendizaje cultural

La dramatización es un procedimiento perfecto para proponer actividades de interacción social dentro del enfoque por tareas porque se basa esencialmente en el diálogo y permite crear en el aula una situación real de comunicación que requiere el uso de la lengua oral a través de técnicas lúdicas.

Por una parte, favorece la adquisición de la lengua meta experimentando, negociando, participando y analizando situaciones, personajes y conflictos planteados, refuerza las estrategias de comunicación entre los estudiantes y, al trabajar en equipo, posibilita la cooperación.

Por otra parte, desarrolla la autonomía con la implicación del alumno en su propio aprendizaje, lo que fomenta la confianza en uno mismo, impulsa la desinhibición, la fluidez verbal y, como reduce las barreras afectivas, aumenta la motivación, la imaginación y la creatividad.

No debemos, por último, olvidar que educa la sensibilidad artística, imaginativa y cultural. La expresión dramática proporciona un enriquecimiento lingüístico y cultural al revelar pensamientos en la cultura meta y al presentar el lenguaje en contextos realistas que hacen que los elementos puedan ser recordados.

La realidad es resultado de la comunicación y la Pragmática estudia esa complicada relación a la que Watzlawick dedicó un libro completo convencido de que “creer que la propia visión de la realidad es la realidad misma, es una peligrosa visión”.¹⁰ El mundo es, en realidad, solo un punto de vista y Byram¹¹ proponía, por esta razón, trabajar con el teatro ya que nos *descentra* de nuestra propia cultura.

La clase de lengua extranjera debe ser un nuevo espacio donde se desarrollen habilidades para poder relacionarse con personas y contextos de diferentes orígenes culturales, es decir, debemos enseñar a los alumnos a comunicarse en una nueva lengua, lo que significa comunicarse con “otros” y así estar mejor preparados para vivir en este nuevo mundo multicultural y complejo.

Uno de los modos de desarrollar la competencia comunicativa intercultural es la dramatización, porque el esfuerzo del estudiante que se enfrenta al conflicto/contraste entre culturas/lenguas puede ser dramatizado y hacerle modificar, matizar, comprender, desarrollar sus percepciones ayudándole a mediar entre culturas.

10. En las pp. 77-78 reseña un problema entre soldados norteamericanos y chicas inglesas en los años 40.

11. *Vid. Textos*, n.º 34: 36.

Por eso, uno de los objetivos de la expresión dramática en la clase de L2 es ofrecer prácticas en las destrezas de actuación, el desarrollo de cualidades personales y la creación de contextos para la práctica de la comunicación a través de la simulación de experiencias, ya que partimos de un concepto de teatro cuyo propósito central es ayudar a los participantes a entender su mundo y el comportamiento humano a través de un proceso de reflexión activa. Para Fleming,¹² la exploración de la cultura se da bajo la protección del mundo de ficción creado en la obra y, usando métodos no realistas, explora problemas que los jóvenes podrían encontrar durante sus visitas a otros países.

Jensen y Hermes destacan la importancia de comprometerse de forma creativa e intuitiva, usando el cuerpo entero para participar espontáneamente en la creación del lenguaje. Resaltan el carácter lúdico de este enfoque que propone la expresión sin trabas, ya que la palabra no lo es todo y se debe prestar especial atención a lo no verbal para experimentar la textura del lenguaje.

Schmidt propone trasponer la acción de la obra teatral escogida a una cultura extranjera, a una nueva sensibilidad cultural, utilizando en la representación el cuerpo entero mediante movimientos y sonidos. Está convencido de que el uso de la lengua extranjera es una protección que facilita el compromiso afectivo con el texto, con la nueva lengua. Se centra en dos aspectos principales de la cultura que se verán reforzados con esta técnica:

- a. valores personales: todos los individuos se comportan de cierta manera para expresar su cultura.
- b. valores culturales: todas las culturas desarrollan una jerarquía de sistemas de valores.

Su método didáctico pretende dar más resultados que los puramente cognitivos. Pretende una apreciación sensorial, física y emocional de la lengua que pueda considerarse una forma de educación cultural. Debemos tener en cuenta que todo lenguaje natural utiliza el sistema de referencia humano más elemental, que se refiere a los cinco sentidos en todas sus acepciones y usos, incluidos los metafóricos (por eso se habla de una “amarga experiencia”). La clave es usarlo para la enseñanza.

Nos encontramos en un espacio intermedio, ni es el nuestro el real, ni es el otro el que deseamos alcanzar, estamos en el que acabamos de crear, el ficticio, donde, en un equilibrio inestable entre ambos mundos, elaboramos toda nuestra acción para hacer también real este mundo intermedio, este mundo posible. Ese texto creado en una lengua extranjera puede ser un camino entre ambos mundos.

Como la creatividad no puede basarse en la espontaneidad sino que debe ser estimulada, resulta útil ofrecer ejemplos sobre estereotipos para improvisar sobre ellos. El siguiente texto aporta elementos socio-culturales interesantes para la discusión en clase y, además, a través del efecto humorístico, ayuda a los estudiantes a abordar estos temas y ofrecerlos de

12. *Vid. Perspectivas interculturales...*

forma “dramática”. Se trata de un diálogo titulado “El corte de pelo”.

VERSIÓN FEMENINA

Mujer 1: ¡Vaya! Te has cortado el pelo. Estás guapísima.

Mujer 2: ¿De verdad? No estaba segura cuando me miré al espejo. Quiero decir... ¿no crees que parezco un poco una esponja?

Mujer 1: ¡Por Dios, no! No. Es perfecto. A mí me gustaría cortarme el pelo como tú, pero creo que mi cara es demasiado ancha... Además estoy demasiado hecha ya a mi estilo.

Mujer 2: ¿En serio? Pues yo creo que tienes una cara muy mona. Podrías fácilmente hacerte uno de esos cortes en capas. Creo que te quedaría genial. Yo iba a hacerme uno así, pero tuve miedo de que mi cuello pareciera todavía más largo de lo que es.

Mujer 1: ¡Ah!, eso sí que es gracioso. A mí me encantaría tener tu cuello... Algo que llamara la atención y no estos hombros míos de cuatro por cuatro.

Mujer 2: ¿Estás de broma? A todas nos encantaría tener tus brazos. Todo te queda tan bien... Quiero decir... Mira mis brazos. ¿Ves lo cortos que son? Si fuera como tú, la ropa me quedaría mejor...

VERSIÓN MASCULINA

Hombre 1: ¿Te has cortado el pelo, eh?

Hombre 2: Sí.

Como sabemos, las conversaciones están regidas por unas reglas que dependen y varían con las culturas, los grupos, etc. Ante todo suponen un conocimiento mutuo, el hablante y el oyente hacen supo-

siciones uno sobre otro, se comportan de acuerdo con unos postulados que esperan y reflejan el acuerdo tácito que comparten sobre las reglas sociales. Es decir, necesitamos ir más allá de las palabras para comprender a los demás, para captar su intención, el afecto con que se dice algo, como señala Widdowson en su concepto de competencia comunicativa donde incluye no solo el conocimiento de reglas sino su adaptación al contexto que obliga a ajustar la expresión y modificarla.¹³

Por otro lado, uno de los objetivos de estas técnicas es el desarrollo de la competencia intercultural¹⁴ pues nos permiten también tratar temas estresantes desde el punto de vista social y mediante ellas manipularlos, reírnos y ver otras soluciones posibles.

La propuesta de Fleming de utilizar el teatro para entender nuestra cultura y la de los otros, parece cobrar más impulso cada día: “aprender un idioma extranjero se transforma en aprender un idioma extranjero fijándose en la riqueza y complejidad del comportamiento humano o, expresado de otra manera, significa fijarse en el lenguaje en su contexto cultural.”¹⁵

La exploración de la otra cultura se ve protegida de tres maneras: por la ficción que el teatro instaure, por el mundo posible que crea el juego y por la relativa

13. *Vid.* Llobera: 90.

14. Para profundizar en estos temas, *vid.* I. Iglesias: “Construyendo la competencia intercultural...” pág. 9 y ss.

15. En *Perspectivas interculturales...*: 156.

seguridad que da expresarse en otro idioma. Serían tres niveles de distanciamiento respecto a la vida real, tres anillos concéntricos que rodean cada uno de los intercambios comunicativos y que permiten al estudiante expresarse con mayor libertad, incluso que en su propia lengua, pues se diluye la responsabilidad al pasar esos tres filtros y al realizarse en actividades colectivas. Podemos manipular con más libertad situaciones, personajes y objetos distorsionándolos hasta llegar al absurdo o hasta sus últimas consecuencias, para ver qué puede ocurrir para provocar a los espectadores (en este caso, sus compañeros de clase y el profesor). Se trabajan aspectos extralingüísticos que influyen en la competencia comunicativa, como aquellos aspectos sociales y pragmáticos que determinan la comunicación (factores relativos al sexo de los interlocutores, el momento o estado psicológico en que se encuentran, etc.).

Unir los dos hemisferios cerebrales, hacer funcionar a un tiempo el izquierdo, relacionado con el pensamiento lineal y lógico, y el derecho, creativo y simbólico, es posible de la mano de estas actividades que los combinan para que cada uno pueda elegir cómo procesar lo nuevo y para hacer más duradero el aprendizaje.¹⁶

Hablar no es suficiente, necesitamos dialogar, conversar, discutir, mostrar, lo que implica, como dice Wagensberg, que un diálogo sea una situación en la que hablamos después de escuchar a una persona que nos escucha después de hablar.

Podemos decir parafraseando a Bajtin¹⁷ que la lengua es un fenómeno comunicativo basado en la naturaleza dialogante de los participantes, lo cual favorece la pragmática comunicativa entre mensajes de otras épocas y otras culturas. Con la expresión dramática superamos la sensación de segundo objetivo que tenían otras actividades de fluidez oral; el fin no es recibir un *input* correcto que se puede ensayar para utilizarlo después en la “vida real”, como si la vida de la clase no pudiera ser también “real” o mejor, como si la vida real fuera siempre previsible. Se recrea una situación de comunicación donde es posible hablar realmente, pues se adapta a la naturaleza verdadera de la comunicación cuya característica principal es tener siempre un propósito. Además, logramos lo que se consigue con el juego: el fin en sí mismo; no tenemos que buscar utilidad a lo que hacemos porque todo tiene un valor intrínseco, la utilidad es inmediata y, por lo tanto, se disfruta en el momento, se obtiene el resultado durante la enunciación. El lenguaje utilizado será, por lo tanto, auténtico, como auténtico será también el contexto, el personaje, la situación, la voz, el cuerpo. Y evaluaremos el grado de cumplimiento del objetivo que deseaban alcanzar, si adaptaron sus voces, palabras, entonaciones, gestos y solución del conflicto a lo que querían expresar. Juzgaremos sobre la base de comunicación efectiva o no que se producirá si entendemos las intenciones del que habla que nos escuchará para verificar o corregir lo dicho. Aprender una lengua es

16. Vid. *Perspectivas interculturales...*: 185.

17. Vid. 1970.



aprender a utilizarla en sociedad lo que supone mucho más que comprender y producir expresiones habladas para no equivocarse, para superar la paradoja que brillantemente resumió Sartre: "Por haber descubierto el mundo a través del lenguaje he confundido mucho tiempo al lenguaje con el mundo".

Bibliografía

ARNOLD, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge.

BAJTIN, M., *La poétique de Dostoievski*, Paris, Seuil, 1970.

BATESON, J., *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Carlos Lohlé.

BOBES, M.^a C., *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus, 1987.

BRUMFIT, C. y CARTER, R., *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, 1986.

CAILLOIS, J., *Los juegos y los hombres*. México, FCE, 1986.

CAÑAS, J., *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Madrid, Octaedro, 1992.

Carabela, n.º 54. *La interculturalidad en la E/ELE*, Madrid, SGEL, 2003.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 2000.

CESTERO, A. M.^a, *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros, 1999.

EINES, J. y MANTOVANI, A., *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Gedisa, 2002.

GARCÍA DEL TORO, A., *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graò, 1995.

HOYO, A., DORREGO, L. y ORTEGA, M., *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE + 80 juegos y actividades teatrales*, Madrid, Edelsa, 2006.

- HUIZINGA, J., *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1984.
- IGLESIAS CASAL, I., "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela* n.º 54, Madrid, SGEL, 2003.
- JACQUENOD, C., *Contribution à une étude du concept de fiction*, Berne, Peter Lang, 1988.
- LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. I y II, Barcelona, Paidós, 1999.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E., *Didáctica de la literatura*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- LLOBERA, M. (coord.), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, 2000.
- MAUDIRE, P., *Los exilios de la infancia*, Barcelona, Paidotribo, 1988.
- MORENO, F., *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco/Libros, 2002.
- MORENO, C., *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid, MEC, 2004.
- MUÑOZ, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 2000.
- NÚÑEZ, R., "La comunicación teatral", *Introducción a la Semiótica*, Granada, Instituto de Estudios Almerienses, 1991.
- PIAGET, J., *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE, 1961.
- PRADO J., *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.
- REYES, G., *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos, 1994.
- SOLER-ESPIAUBA, D., "La comunicación no verbal", *Cable*, 3, 1989.
- TEJERINA, I., *Dramatización y teatro infantil*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 1962.
- VV. AA., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas (Enfoques a través del teatro y la etnografía)*, Madrid, Cambridge University Press, 2001.
- VV. AA., *El taller de teatro*, Barcelona, Cuadernos Octaedro, 2001.
- VV. AA., *Didáctica del español como lengua extranjera*. Col. Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 2004.
- VV. AA., *De la educación social a la animación teatral*, Gijón, Trea, 2006.
- WATZLAWICK, P., *¿Es real la realidad?* Barcelona, Herder, 1989.
- WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1982.



**M. Byram, M. Fleming (coords.),
Perspectivas interculturales en el
aprendizaje de idiomas. Enfoques a
través del teatro y la etnografía, Madrid,
Cambridge University Press, 2001.**

Este libro tiene su origen en dos seminarios que tuvieron lugar en la Universidad de Durham en 1995 y consta de tres partes unidas por el interés de la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas y por el énfasis que ponen en la utilización de la etnografía y el teatro. Cada una ofrece importantes consideraciones teóricas que amparan una amplia gama de enfoques para conformar un manual de imprescindible lectura, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Para el tema que nos ocupa es de especial relevancia la segunda parte, dedicada a los enfoques a través del teatro, donde se reúne a distintos investigadores que coinciden en la importancia del mismo para ayudar a los estudiantes a entender su mundo y el comportamiento humano a través de un proceso de reflexión activa. Fleming, en el primer capítulo, explora la cultura *del otro* a través del "extrañamiento", es decir de métodos no realistas que facilitan la observación de los estereotipos. Nos muestra cómo explorar los problemas que los jóvenes pueden encontrar en sus visitas a otros países. Bolton y Heathcote, en el segundo capítulo, describen un proyecto en el que,

utilizando la ficción como material, facilita a los alumnos herramientas conceptuales para analizar contextos culturales. En el tercero, Jensen y Hermer cuestionan los enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas y resaltan la importancia del componente lúdico para comprometerse de forma creativa e intuitiva, utilizando el cuerpo entero para fomentar la sensibilidad hacia una lengua que se consigue, entre otras formas, prestando atención a lo no verbal. A continuación, Schmidt describe un proyecto de teatro con el que explorar la cultura extranjera y mejorar la sensibilidad cultural. Y, por último, Schewe promueve un compromiso afectivo con el texto, de forma que haya una interacción con el lector a través de un tipo de lectura que facilite un auténtico conocimiento de la otra cultura.

**Isabel Iglesias, "Construyendo la
competencia intercultural: sobre creencias,
conocimientos y destrezas", Carabela, n.º
54, Madrid, SGEL, 2003.**

El artículo de Isabel Iglesias ofrece una completa visión de la competencia intercultural. Empieza con el resbaladizo concepto de cultura para convertirse en un estudio en profundidad del concepto de interculturalidad asociándolo al de aprendizaje y comunicación, y demostrar cómo el estudiante, inmerso en el proceso de comprender otros comportamientos y puntos de vista, llegará a conocerse mejor a sí mismo y a conocer su cultura.

Distingue y analiza dos niveles en la comunicación intercultural: el intra-personal y el interpersonal. Estudia las actitudes negativas que se activan durante esta comunicación: etnocentrismo, prejuicios y discriminación, así como la comunicación no verbal y los valores socioculturales. Por último, ofrece un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. Este trabajo proporciona una sólida base científica al lector y le ayuda a entender el complejo campo de la interculturalidad, al tiempo que señala la importancia de la reflexión para fomentar la empatía que nos ayude a movernos *entre* culturas, a ser puentes y no meros transmisores.

28

J. A. Caride, M. F. Vieites (coords.), *De la educación social a la animación teatral*, Gijón, Trea, 2006.

J. A. Caride y M. F. Vieites coordinan un grupo de profesores de Ciencias de la Educación y de la Escuela Superior de Arte Dramático de distintas universidades españolas en un extenso y completo manual sobre el teatro y la educación social desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica que constituirán respectivamente las tres partes en que se divide el volumen. Resultan de gran interés para nuestro tema los trabajos sobre los distintos tipos de teatro desde una perspectiva socioeducativa y la teoría de la animación teatral. En la segunda parte destacamos los artículos dedicados al diseño y desarrollo de proyectos de animación teatral y a su evaluación socioeducativa. En la tercera parte,



dedicada a programas, actividades y recursos, nos interesa especialmente el capítulo 12 que trata de los procesos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral. En definitiva, nos encontramos ante un libro que conjuga la teoría con la práctica y que, paso a paso, nos muestra cuán lejos puede llevarnos el camino del teatro si lo orientamos hacia la sociedad.



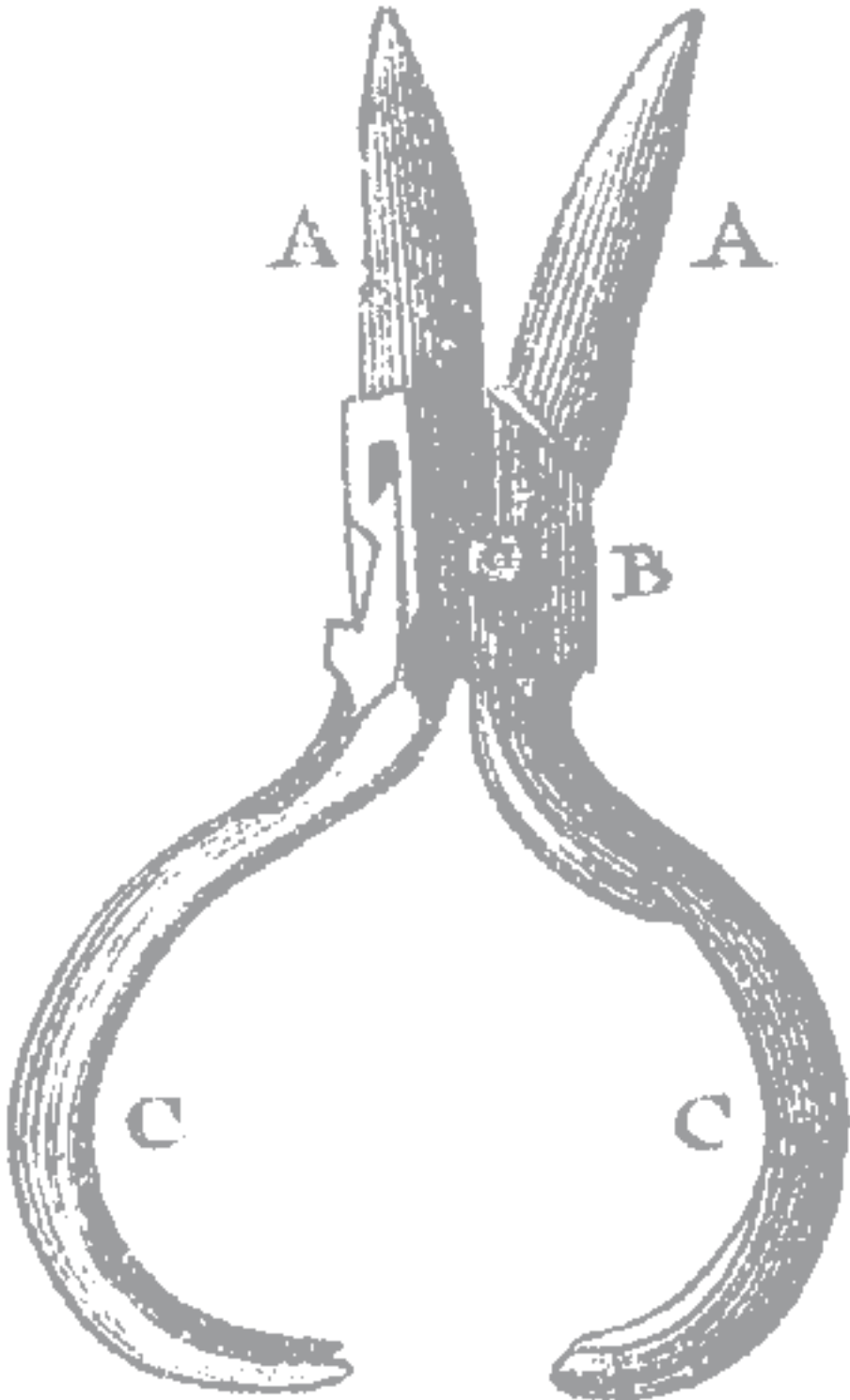
**M.^a A. del Hoyo, L. Dorrego y M. Ortega,
*Propuestas para dinamizar la clase de E/LE.,
Madrid, Edelsa, 2006.***

Partiendo de la idea de que las aulas son lugares de encuentro entre personas con las hay que trabajar la autoestima y la motivación, los autores de este libro nos ofrecen 84 interesantes y divertidas actividades para practicar la lengua y al mismo tiempo facilitar la comunicación.

Se divide en dos partes, la primera con 62 juegos dedicados a la expresión (para romper el hielo, para aprender a ver, a oír, a leer, a narrar) y 22 que tienen como objetivo desarrollar la dramatización a través del personaje, de las situaciones y de los conflictos. Se trata de un libro muy útil y completo que ofrece, además, materiales de apoyo variados, originales y tomados de diversas fuentes literarias de los bien conocidos manuales *Nuevo Ven y Eco*, de libros sobre costumbres, trabalenguas, relatos... que terminan por configurar un texto con el que disfrutar en las clases tanto profesores como estudiantes.

**T. Motos, X. Palanca, A. Navarro y F. Tejedo,
*Taller de teatro, Barcelona, Octaedro, 2001.***

Por último, reseñaremos brevemente este libro que resulta una muy práctica guía para abordar un taller de dramatización a través de diez unidades. Utilizando como pretexto la historia del espectáculo teatral, desarrolla proyectos de trabajo centrados en los elementos esenciales del lenguaje teatral. Cada unidad consta de juegos iniciales de motivación, un capítulo de la historia del espectáculo, actividades lúdicas de expresión y comunicación, textos para teatralizar, la evaluación y, por último, actividades para trabajar la estructura dramática y el lenguaje teatral. Un completo índice permite además seleccionar actividades, lo que facilita un aprovechamiento muy variado que enriquecerá las clases de lengua en cualquier momento y no solo a través de talleres teatrales. Como en los otros libros reseñados, sus autores parecen estar de acuerdo con la copla popular "la vida es puro teatro".



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO



De la "h" a la "i": el español como esperanza en Haití e Irán.¹

RAFAEL ROBLES

rafaelrobles@rafaelrobles.com

Si hiciéramos una encuesta en la calle, de esas puestas de moda por las televisiones, en que el reportero pregunta a las gentes inexpertas en el tema de marras "¿qué piensa usted sobre...?" y les pidiéramos una breve reflexión sobre la situación de la lengua española en Haití y en Irán probablemente nos responderían, "¡ah! ¿es que alguien está interesado en aprender nuestra lengua en esos países tan distantes y distintos?"

Haití –que muchos confunden con Tahití y lo asocian equivocadamente al turismo y a Gauguin– e Irán –que tantos otros asocian infundadamente a la mujer inculta y sumisa– son dos países en los que el español es una de las principales lenguas extranjeras que se estudian, acompañada por el inglés y el francés.

En ambos países las gentes llegan al refugio de la lengua de Cervantes por dos caminos diferentes; he dicho bien, se trata

1. Adaptación y actualización de los dos artículos del mismo autor "El español en Irán" y "El español en Haití", en *Enciclopedia del español en el mundo* (2006), Plaza y Janés, Instituto Cervantes y Círculo de Lectores, Madrid.

de un refugio porque nuestra lengua les proporciona esperanza: para sobrevivir al hambre y a la enfermedad, lo primero, y para alcanzar más cuotas de libertad, lo segundo.

Haití

Es indiscutible que Haití es el país más pobre de toda América según demuestra el Índice de Desarrollo Humano de la Organización de las Naciones Unidas de 2006. Del mismo modo, informes como el de Transparencia Internacional de 2006 lo sitúan entre las naciones más corruptas. La extremada pobreza y corrupción hace que un estudio riguroso sobre la situación del español en Haití sea una labor difícil y con un riesgo alto de imprecisión, porque se ocultan datos, no existen instituciones que recojan de forma fiable las estadísticas sobre la educación del país y hay una gran irregularidad de las clases de español impartidas, amén del vaivén permanente de estudiantes que asisten hoy pero nadie les asegura su continuidad en el futuro más próximo.

En Haití se habla *creole* y francés como lenguas oficiales; asimismo, los jóvenes utilizan cada vez más el inglés, sobre todo en asuntos de negocios; el español es un idioma muy extendido a lo largo de la frontera con la República Dominicana. A pesar de la inestable situación del país, el estudio del español, en comparación

con el resto de ramas del saber, goza de buena salud, ya que son muchos los haitianos que pretenden huir de la miseria y cruzar la frontera a la hispanohablante República Dominicana, lugar en el que la economía no es tan cruel como en su país de origen y en el que las posibilidades de obtener un trabajo medianamente digno son mayores. Acuden al refugio del español con la esperanza de dejar un mundo en el que la esperanza de vida al nacer es de tan solo 53 años, según los últimos datos de la Organización Mundial de la Salud de 2002.

Es obligatorio estudiar español desde el nivel 6, cuando el estudiante tiene en torno a los quince años, hasta el nivel *Philosophie*, cursado por alumnos que preparan el ingreso a la Universidad. Aunque no lo refleja ninguna estadística oficial, es palpable que el número de varones que se acercan al español es muy superior al de las mujeres, dentro de una misma tónica que se sigue en el resto de estudios. El Ministerio de Educación no cuenta, o al menos no los quiere compartir, con datos oficiales del número de profesores ni de alumnos de español, ni siquiera hay una estimación del número total de liceos públicos repartidos por todo el país.

En relación con la enseñanza no reglada de la lengua española, existen tan solo cuatro centros privados situados en Puerto Príncipe, entre ellos el Instituto Lope de Vega, con unos 300 estudiantes de español cada año y en torno a ocho profesores por trimestre. Los otros centros de iniciativa privada que imparten

español en Haití (Institute Cervantes, Espanac, Centre Petion Bolivar, Instituto de la Lengua Española y Aschudom, cerrado recientemente) mostraron gran desconfianza y se negaron a dar sus datos para este informe. Lo que está claro es que si siguen abriendo cada vez que las crisis económicas terminan es porque es rentable y existe un buen número de personas dispuestas a aprender español.

Hay tres centros universitarios en Haití en los que se enseña español, los cuales pertenecen a la Universidad del Estado de Haití y se sitúan en la capital, Puerto Príncipe: la *École Normale Supérieure*



(Escuela Normal Superior), la Faculté de Linguistique Appliquée (Facultad de Lingüística Aplicada) y el Institut National de Gestion et de Hautes Etudes Internationales (Instituto Nacional de Gestión y de Altos Estudios Internacionales). Las universidades privadas se dedican exclusivamente a carreras de índole tecnológica o sanitaria, desestimando la lengua española como una de sus prioridades. La École Normale Supérieure imparte siete licenciaturas, entre las que se encuentra la de Lenguas Vivas. Cada año cursan en torno a los 50 estudiantes la asignatura de Lengua española en dicha licenciatura. La Faculté de Linguistique



Appliquée imparte un módulo de español cada curso académico compuesto por unos 70 estudiantes; estudiar español es un requisito indispensable para obtener el título de licenciatura. El Institut National de Gestion et de Hautes Etudes Internationales cuenta en su Departamento de Relaciones Internacionales con un curso denominado *Allemand et autres langues étrangères* (Alemán y otras lenguas extranjeras) en el que se enseña español, de forma optativa, a unos 100 estudiantes.

Desde el año 1999 se organizan en Haití los exámenes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Los estudiantes hacen los exámenes en Puerto Príncipe, aunque es el centro del Instituto Cervantes de Nueva York el que lleva la gestión.

33

A pesar de la situación de pobreza extrema, la proporción del número de aprobados en el examen no difiere mucho del de otros países más desarrollados. Esto lo achacamos a que solo una elite intelectual y económica tiene acceso a dicho examen; el resto de la población no puede permitirse ese lujo.

En conclusión, la situación del español en Haití no es buena, aunque hay visos para la esperanza.

La reelección de René Preval en febrero de 2006 como presidente del gobierno no ha traído la estabilidad que prometía en su programa electoral y las tropas de las Naciones han tenido que tomar las calles de las principales ciudades a principios de 2007, lo que dificulta que la población

se dedique al estudio de la lengua de Cervantes.

Si algún día Haití es capaz de estabilizarse y reflotar su economía, den por seguro que el español tendrá una gran oportunidad de afianzarse y convertirse en la tercera lengua más hablada en la parte occidental de la isla La Española.

Irán

Las excelentes relaciones comerciales que existen entre Irán y varios países hispanohablantes como Venezuela y Cuba, que tienen en común lo que denominan como "anti-imperialismo de Estados Unidos" favorecen que un buen número de iraníes sientan la necesidad de aprender la lengua de dichos lugares con el fin de ser promovidos laboralmente. Además, el iraní, por su carácter viajero donde los haya, se acerca sin dudas a esta lengua, por ser de las más extendidas, lo que le dará la oportunidad de conocer muchos rincones del planeta.

Es necesario decir que la enseñanza de la lengua española en Irán es algo vivo que no se limita a practicarse, exclusivamente, en el interior del aula, ya que con frecuencia se organizan obras de teatro, conciertos de música, foros de cine y exposiciones sobre lo hispánico. Igualmente, el Premio "Ibn Arabi", organizado por la Embajada de España en Teherán a la mejor traducción del español al persa, que cuenta con cuatro años de existencia, motiva a un considerable número de estudiosos a traducir textos en español de gran calidad literaria.

Hoy por hoy, en Irán no existe ningún centro reglado de educación primaria o secundaria en el que se imparta español, ya que el inglés y el francés, debido a las relaciones históricas del país con Francia, Inglaterra y Estados Unidos, tienen la exclusividad. Sin embargo, desde 1999 proliferan centros privados de educación no reglada en los que se imparte español, a los que asisten personas mayores de 18 años.

Hay que añadir que existen también profesores que imparten clases particulares de español. Del mismo modo, algunos docentes universitarios obtienen un sobresueldo dando clases privadas en su tiempo libre. En Teherán, la capital y ciudad más grande del país, es donde más interés se muestra por el español, pero no hay que olvidar que en Isfahán hay unos 50 estudiantes que asisten a clases particulares impartidas por 4 profesores.

Tres son las universidades que imparten español en Irán, todas ellas ubicadas en la capital: la Universidad de Teherán, la Universidad de Allameh Tabatabaei y la Universidad de Azad.

La Universidad de Teherán (respaldada por la Universidad pública de Santiago de Chile y la de Barcelona) impartió durante los 11 años anteriores a la Revolución Islámica de 1979 la licenciatura de Filología Hispánica. Debido a la complicada situación política, no pudieron volver a abrirse sus puertas a la enseñanza del español como asignatura de otras titulaciones hasta 1996, con 35

estudiantes y un profesor en aquel año. Se espera contar para el próximo curso 2007–2008 con la licenciatura en Filología Hispánica.

Del mismo modo, antes de la revolución liderada por Jomeini, en el lugar donde hoy se sitúa la Universidad de Allameh Tabatabaei existía la Escuela Superior de Traducción (que contaba con financiación estadounidense), en la que se impartía la licenciatura en Lengua Española. Tras el cambio de régimen y el embargo económico al que sometió Estados Unidos a Irán, el Departamento de Español de dicha escuela desapareció. En 1994 este centro, ahora reconvertido en universidad estatal, volvió a abrir sus puertas a la lengua y cultura hispanas.

En esta misma línea de interés creciente por la lengua española, a inicios de la década de los noventa la Universidad privada de Azad empieza a impartir el programa para obtener el título de Licenciado en Filología Hispánica, y llega a convertirse en el centro con mayor número de estudiantes de español de todo Irán. Durante el curso académico, 2005–2006, la Universidad de Azad contó con 465 estudiantes, en claro contraste con los 120 de la Universidad de Teherán y los 140 de la Universidad de Allameh Tabatabaei.

El curso 2005–2006 fue el primero en el que se organizaron en Irán los exámenes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). En la convocatoria de noviembre fueron 3 los candidatos para obtener el DELE

de nivel superior, 25 para el DELE de nivel intermedio y 32 los que aspiraban a conseguir el DELE de nivel inicial. En mayo de 2006 fueron 60 los candidatos. Los centros privados parecen entusiasmados con demostrar su categoría didáctica sometiendo al baremo del Instituto Cervantes, unificando criterios de evaluación y, por ende, prestigiando su institución. La tendencia del número de candidatos para obtener el DELE es menor de la esperada, aunque dados los recursos de la Embajada de España en Teherán sería tremendamente difícil organizar los exámenes a un grupo mayor de 50 personas.

La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) beca en torno a 8 estudiantes iraníes cada año para realizar estudios en España, dinamizando de este modo la lengua española cuando esos estudiantes vuelven a su tierra con un conocimiento lingüístico más profundo. No existe una sede del Instituto Cervantes en Irán, a pesar del interés que por ella muestra el ámbito universitario. Tampoco han fructificado las conversaciones para contar con un Aula Virtual Cervantes (AVE) por las dificultades financieras universitarias y las “rencillas” entre las tres universidades que quieren convertirse en referencia de los estudios de español. La lengua española presenta en Irán una tendencia al alza. En tan solo 10 años el crecimiento ha sido vertiginoso. Este aumento obliga a los hispanistas de Irán –que hasta el momento todos habían ido por su cuenta sin saber apenas el uno del otro– a reorganizarse y empezar a trabajar en colaboración.

Premio de investigación

ASELE y el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE-CIDE), con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera, convocan anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales y Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 1.000 euros.

BASES

1. Podrán concurrir a él los autores de Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2007** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. La Tesis, la Memoria de Máster o de Licenciatura deberá estar escrita en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Apartado 890 -- 29080 Málaga – España) los siguientes documentos:
 - a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria.
 - b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
 - c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día **30 de mayo del año 2008**. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de mayo o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del Congreso anual de la Asociación (septiembre de 2008).
6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el galardonado para estudiar la posible publicación del trabajo. En caso de que sea publicado por otra editorial o entidad con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. No se devolverán ejemplares de los trabajos no premiados a menos que se solicite expresamente.
8. El fallo del jurado es inapelable.

PARA LA CLASE DE ESPAÑOL



Cine, literatura e historia:

La colmena de Camilo José

Cela en la clase de ELE

JOAN MARESMÀ DURÁN

Instituto Cervantes de Río de Janeiro

jmaresma@hotmail.com

Introducción

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, “el término *texto* se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER: 91). En la misma obra se dice que “los tipos de texto incluyen: textos escritos: libros de ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües); cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y

trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)”. (MCER: 93).

Vemos pues, que la definición de texto incluye prácticamente todo, y que los estudiantes en el nivel de *maestría* (C2, según el *Marco*) deben llegar a un nivel próximo al bilingüismo. Esto nos permite crear actividades –que nos van a dar mucho trabajo, sí, y que debemos probar y evaluar– para conseguir estos objetivos.

Literatura, cine e historia

Pensamos que no debemos utilizar los textos literarios como una “excusa cultural” que embellezca el final de una unidad didáctica como si fuesen islotes de “entretenimiento” u “ornamentación” que poco o nada tienen que ver con el proceso de aprendizaje que está llevándose a cabo. Si convertimos un texto literario en un fragmento anecdótico de nuestra programación, desaprovechamos un retrato brillante de *cómo se hacen las cosas desde la propia lengua*, pues el texto ofrece registros lingüísticos, funcionales, estratégicos, discursivos, socioculturales y sociolingüísticos que son un modelo ejemplar de lengua escrita, de creatividad.

Del cine podemos decir que a prácticamente todo el mundo le gusta. Todos hemos ido al cine muchas veces a lo largo de nuestra vida o hemos alquilado

algún DVD para verlo en casa. Hoy día vivimos en la sociedad de la imagen, de la información, de la comunicación; pasamos muchas horas delante de “la caja tonta” y nuestros estudiantes hacen lo mismo. Por todo ello, el cine representa una actividad más para llevar al aula, en la que el estudiante no debe permanecer pasivo. Pensamos que es una pérdida de tiempo llevar una película al aula y que el estudiante, en el mejor de los casos, no haga sino un simple resumen o una caracterización de los principales personajes. Gracias a los avances tecnológicos –con la cinta de vídeo no era posible, pero el DVD tiene subtítulos, extras, diferentes idiomas de audio, etc.–, nuestros estudiantes pueden ver en su casa tranquilamente una película para disfrutarla sin más. En clase debemos preparar una explotación con unos objetivos.

El cine y la literatura no son solamente películas y libros, son un universo extensísimo que podemos aprovechar para nuestras aulas siempre que trabajemos con una elaboración didáctica. Además de los contenidos nociofuncionales y gramaticales, podemos trabajar también los socioculturales y el cine y la literatura nos pueden ayudar a integrar la práctica de las destrezas comunicativas y la enseñanza de la cultura española.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* existe un contenido dedicado a la lengua, cultura y sociedad, en el que se recomienda presentar en clase lo siguiente: “la vida social y política en el último tercio del siglo xx” y “la cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.” (PCIC: 70,71).

Respecto a la historia, quizás pueda ser algo “distráido”, algo para pasar el rato, algo como un simple relato de los hechos del pasado, fechas y lugares, uniones y guerras. Sin embargo, los historiadores se han dado cuenta de que esos hechos se referían a la vida del hombre en sociedad. En los países en los que he vivido (Líbano, Grecia, Brasil), los estudiantes siempre han preguntado por la guerra civil, por la época de la dictadura de Franco, por la transición ejemplar a la democracia (que haya sido ejemplar o no, no nos toca discutirlo en estas líneas), quizá porque ellos han tenido también sus períodos turbulentos: guerra civil en Líbano (1975–1991) y dictaduras militares en Grecia (1966–1974) y en Brasil (1964–1985).

En este caso, el cine y la novela se convierten en un instrumento y en una fuente de la historia y los difíciles años 40 se ven reflejados en la obra de Cela y de Camús.

La colmena y su contexto

En el libro y en la película vemos una superposición de escenas sobre los habituales de un café madrileño de los años 40, a través de cuyas historias conocemos sus preocupaciones, el hambre, el peso de la reciente guerra civil sobre sus vidas o las costumbres de la época. A través de varias historias que se entrecruzan o que discurren paralelas las unas a las otras se nos muestra un retrato de toda una comunidad, que es la verdadera protagonista del libro. El mismo título describe con exactitud la intención del autor. La ciudad de Ma-

drud es una colmena gigantesca donde deambulan todo tipo de individuos, de diferente clase social y con diferentes ambiciones y personalidades, los vencedores y los vencidos del reciente conflicto armado. Así, en la novela aparecen “296 personajes reales y 50

históricos” (*La colmena*: 29,30) y en la película, lógicamente, bastantes menos para que no se pierda la trama.

Aquí tenemos algunas notas que aparecen en el prólogo de Jorge Urrutia a la novela:

“*La colmena* resultó demasiado crítica y derrotista para el gobierno del general Franco, lo que impidió la publicación en España de su primera edición en 1951”.

Camilo José Cela, *La colmena*, pág. 12

“La novela escrita en España a lo largo del decenio 1940–1950 estuvo marcada por la fealdad, la tristeza y la violencia.”

Camilo José Cela, *La colmena*, pág. 14

“*La colmena* es la novela de la ciudad, de una ciudad concreta y determinada, Madrid. [...] No presto atención sino a tres días de la vida de la ciudad, que es un poco la suma de todas las vidas que bullen en sus páginas, unas vidas grises, vulgares y cotidianas, sin demasiada grandeza, esa es la verdad. *La colmena* es una novela sin héroe, en la que todos sus personajes, como el caracol, viven inmersos en su propia insignificancia”.

Camilo José Cela (Palabras del autor), *La colmena*, pág. 17

La colmena, actividad propuesta

1. El café de doña Rosa. La novela

El grupo meta sería el de un nivel intermedio alto o avanzado de adultos que siguen cursos regulares de lengua. Al referirnos a estos niveles tomamos como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de 1994.

Los contenidos gramaticales serían los tiempos de pasado. Los nociofuncionales, las descripciones de personas y de lugares. Respecto a los contenidos socioculturales deberíamos hablar de la historia de la España contemporánea, los españoles de la posguerra, vulgarismos, “tacos”. Del vocabulario, adjetivos relacionados

con las características de las personas y de lugares.

En esta actividad se desarrollan todas las destrezas. Los objetivos serían trabajar la expresión escrita, en especial las descripciones. También presentar aspectos de la vida cotidiana de la posguerra española. Asimismo, podríamos hacer una comparación con el país del alumno y con la actualidad (palabras malsonantes, vulgarismos, etc.). Incluiríamos aquí el despertar el interés por la historia de España del siglo xx y el contacto del alumno con la literatura de la época.

En cuanto a la secuenciación, en sesiones previas, los alumnos habrían realizado

algunas actividades donde se hayan trabajado las descripciones y el carácter de las personas.

Proponemos, como actividad de **precalentamiento**, utilizar el anuncio publicitario en el que aparece Cela, con el fin de que los alumnos se familiaricen con el autor. (Anuncio n.º 20, Guía turística de CAMPSA, en *Bueno, bonito y barato*, 2).

Seguidamente, se realizará la actividad propuesta. El tiempo estimado sería de unas dos horas. Si los alumnos son de nivel avanzado, es preferible que antes de la sesión ya hayan realizado la lectura individual en casa.

40 Sería conveniente también que los estudiantes escribieran tres hechos relacionados con la historia de España del siglo xx; por ejemplo, la guerra civil, el *Guernica* de Picasso, Juan Carlos I, la dictadura de Franco, etc., con el objetivo de que ellos recuerden algunas cosas que posiblemente ya saben. Todo el bagaje de los estudiantes lo anotamos en la pizarra. Posteriormente damos una fotocopia con las fechas y los acontecimientos más importantes de la historia de España en el siglo xx (Anexo II) y la comentamos.

Actividad de **calentamiento**. El profesor puede llevar varios libros de Cela para mostrarlos a los estudiantes, entre los que estará *La colmena*, a fin de motivarles. Se hacen comentarios más o menos extensos sobre el autor.

Tormenta de ideas sobre el significado del título (anotar en la pizarra): ¿Qué es una

colmena? ¿Por qué tituló el autor así la novela? (La explicación está en el Anexo I, Tormenta de ideas sobre el significado del título.)

Entrega de otra fotocopia. Lectura individual del texto (Anexo I, El café de doña Rosa) con ayuda de las notas, el diccionario, los compañeros y el profesor. Aclaración de dudas sobre el vocabulario. Palabras malsonantes: vocabulario usado por doña Rosa; expresiones actuales, eufemismos, etc. Preguntar qué “tacos” conocen y establecer posibles relaciones con los que aparecen en el texto. Se debe comentar también por qué la protagonista usa otras expresiones menos vulgares.

En parejas, elaboración de un texto escrito en el que se describa a doña Rosa, su café, algunos clientes y las relaciones que tienen entre sí. Se informa a los alumnos



de que leerán el texto al resto de la clase. Si se cree oportuno, se puede proponer una especie de “concurso” donde se elegirá el texto más creativo, el mejor elaborado, etc.

Actividad de **post-lectura**. Fragmento de la película de Mario Camús *La colmena* (1982) que se corresponde con el texto trabajado en clase. Comparamos oralmente cómo imaginaron a doña Rosa, el café y los clientes y cómo aparece en la película el texto de Cela. De nuevo reutilizamos y consolidamos los recursos léxicos y gramaticales y ampliamos los contenidos socioculturales.

2. El café de doña Rosa. DVD. Escena 2 / 01:09-03:58

Actividad para completar el texto de la novela.

- ¿A qué se dedican los tres primeros personajes? ¿De qué hablan?
- Doña Rosa en su despacho:
 - Escucha las noticias de la radio que hablan sobre...
 - Tiene dos fotografías en la pared, ¿quiénes son?
- ¿Qué bebe el señor calvo y con bigote?
- ¿De qué hablan las dos señoras?
- ¿Cómo califica doña Rosa a los tres primeros personajes? ¿Para qué han pedido el bicarbonato?
- ¿En qué años transcurre la acción de la novela?
- Diferencias entre la novela y la película.
- Puesta en común.

Debemos decir que la novela narra unos días del mes de diciembre de 1943 (*La colmena*: 321, 323, 329). Sin embargo, en la película la acción transcurre en Semana Santa, en los días que anteceden al Jueves Santo. Debemos recordar también la diferencia de fechas entre la publicación de la novela, 1951, y los años en los que transcurre la acción de la obra de Camilo José Cela.

Posteriormente daríamos las restantes fotocopias (Anexo I, El café de doña Rosa, DVD) para que se pudiera comparar la obra literaria con la película, teniendo en cuenta que en la novela el único apoyo es la palabra mientras que en el cine tenemos imagen y sonido. En estas fotocopias vemos que la película ha calcado frases que aparecen en la novela. Además, creemos que el trabajo con películas basadas en obras literarias puede incitar a la lectura y estamos dando a conocer obras literarias a nuestros estudiantes en una sociedad en la que, en nuestra opinión, cada día se lee menos.

A modo de conclusión, creemos que a través de esta y otras actividades basadas en la literatura y en el cine damos la oportunidad a los estudiantes que se encuentran en un país no hispano de acceder a una visión más cercana de una determinada época, afortunadamente ya pasada, que no se aborda a través de los manuales. Además, los estudiantes pueden comparar esa época con la época de su país, en este caso Brasil, que entonces estaba también bajo la pseudodictadura o *Estado Novo* de Getúlio Vargas.

El uso de estos materiales de apoyo facilita la práctica de todas las destrezas lingüísticas y nace de la utilización de un material real, con lo cual el grado de motivación de los estudiantes es muy alto en este tipo de actividades. Por todo ello, pensamos que el uso de la literatura y del cine en nuestro trabajo es excelente para profundizar en los aspectos lingüísticos y culturales.

Bibliografía

Camilo José Cela (1951), *La colmena* (Edición de Jorge Urrutia), Madrid, Cátedra, 1997.

Mario Camús (1982), *La colmena*, Madrid, Suevia Films (DVD).

Bibliografía específica

AMENÓS, J. (1998), "Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE", En *Frecuencia L*, n.º 7.

AMENÓS PONS, J. (2004), "Cine y literatura para la clase de español", en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, Roma, Garamond Editoria e Formazione. <http://internet.cervantes.es/internetcentrosHtml/CentroRoma/Cultura/pdf4/Cervantes%20n4%20interno.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1991), *Bueno, bonito y barato, 2. Anuncios publicitarios en español*, Madrid, Difusión.

ROJAS GORDILLO, C. (2004), "Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas* en la clase de lengua y cultura españolas", en *Revista RedELE*, n.º 0, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mec.es/redele/revista/index.shtml>

SALVADOR MARAÑÓN, A. (1997), *Cine, literatura e historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Enlaces de interés

www.fundacioncela.com

www.cvc.cervantes.es/especiales/cela/red_cela.htm

<http://cvc.cervantes.es/actcult/cela/>

www.rah.es (Página de la Real Academia de la Historia)

www.vaticano.com.mx/papas/

www.cinespain.com

Anexo I

- *Bueno, bonito y barato* 2. Anuncio número 20. Guía turística CAMPSA. Transcripción.

En la página 46 de la Guía didáctica podemos leer lo siguiente:

“Camilo José Cela, uno de los más relevantes escritores españoles contemporáneos y Premio Nobel de Literatura en 1989, ha realizado en los últimos años una serie de anuncios publicitarios para promocionar la guía de Campsa.

Hasta hace poco tiempo Campsa ha poseído el monopolio de los petróleos españoles. La guía de carreteras españolas que edita cada año es una de las más completas y fiables de venta en España e incluye, además de los mapas, informaciones sobre hoteles, restaurantes y patrimonio cultural.

Las patatas con mojo es un plato típico canario. El mojo es una salsa que, con algunas variaciones locales, se hace a base de ajo, aceite, sal, vinagre y pimienta.”

- *La colmena*. Novela y cine.

1- Tormenta de ideas sobre el significado del título.

43

¿Qué es una colmena? ¿Por qué tituló el autor así la novela?

Explicación del autor:

La colmena, según Camilo José Cela, “no es otra cosa que un pálido reflejo, que una humilde sombra de la cotidiana, áspera, entrañable y dolorosa realidad. [...] Esta novela mía no aspira a ser más –ni menos, ciertamente– que un trozo de vida narrada paso a paso, sin reticencias, sin extrañas tragedias, sin caridad, como la vida discurre.”

Camilo José Cela, *La colmena*, pp. 13-14

2- El café de doña Rosa. La novela.

Camilo José Cela. *La Colmena*. Capítulo primero (fragmento). Material fotocopiable.

1-	No perdamos la perspectiva, yo ya estoy harta de decirlo, es lo único importante.
5-	Doña Rosa va y viene por entre las mesas del café, tropezando con los clientes con su tremendo trasero. Doña Rosa dice con frecuencia leñe* y nos ha merengao*. Para doña Rosa, el mundo es su café, y alrededor de su café, todo lo demás. Hay quien dice que a doña Rosa le brillan los ojillos cuando viene la primavera y las muchachas empiezan a andar de manga corta. Yo creo que todo eso son hablaturías: doña Rosa no hubiera soltado jamás un buen amadeo de plata* por nada de este mundo. Ni con primavera ni sin ella. A doña Rosa lo que le gusta es arrastrar sus arrobas*, sin más ni más, por entre las mesas. Fuma tabaco de noventa*, cuando está a solas, y bebe ojén*, buenas copas de ojén*, desde que se levanta hasta que se acuesta. Después tose y sonrío. Cuando está de buenas, se sienta en la cocina, en una banquetta baja, y lee novelas y folletines*, cuanto más sangrientos, mejor: todo alimenta. Entonces le gasta bromas a la gente y les cuenta el crimen de la calle de Bordadores o el del expreso de Andalucía*.
10-	—El padre de Navarrete, que era amigo del general don Miguel Primo de Rivera*, lo fue a ver, se plantó de rodillas y le dijo: mi general, indulte* usted a mi hijo, por amor de Dios; y don Miguel, aunque tenía el corazón de oro, le respondió: me es imposible, amigo Navarrete; su hijo tiene que expiar sus culpas en el garrote*.
15-	¡Qué tíos! —piensa-, ¡hay que tener riñones*! Doña Rosa tiene la cara llena de manchas, parece que está siempre mudando la piel como un lagarto. Cuando está pensativa se distrae y se saca virutas* de la cara, largas a veces como tiras de serpentinas. Después vuelve a la realidad y se pasea otra vez, para arriba y para abajo, sonriendo a los clientes, a los que odia en el fondo, con sus denticillos renegridos, llenos de basura. [...]
20-	
	<ul style="list-style-type: none">- “leñe” / “nos ha merengao” / “tener riñones”: exclamaciones coloquiales para sustituir a otras malsonantes.- amadeo de plata: moneda española de plata acuñada en 1871 con la imagen del efímero rey de España Amadeo I de Saboya, rey de España entre 1870 y 1873.- arroba: medida de peso antigua equivalente a 11,5 kg.- tabaco de noventa: cajetilla de tabaco que valía noventa céntimos.- ojén: tipo de aguardiente preparado con anís y azúcar.- folletines: novelas por entrega; se vendían por episodios y eran un producto de consumo similar a las actuales telenovelas.- crimen del expreso de Andalucía: famoso crimen cometido en abril de 1924. Fue saqueado el vagón-correo del expreso Madrid-Córdoba y asesinados los dos oficiales encargados del servicio. El botín fue de 25.000 pesetas y el principal encausado fue ejecutado en mayo del mismo año.- Miguel Primo de Rivera: general que dio un golpe de estado y junto al rey Alfonso XIII mantuvo una dictadura entre 1923-1930, conocida como “la dicta blanda”. Su hijo, José Antonio, fue el fundador de la Falange Española.- indultar: perdonar una pena.- garrote vil: instrumento para aplicar la pena de muerte frecuentemente utilizado desde el siglo XIX hasta la dictadura franquista.- virutas: hoja delgada que se saca con el cepillo u otras herramientas al labrar la madera o los metales y que sale, por lo común, en espiral.

Camilo José Cela, *La colmena*, pp. 45-46

3- El café de doña Rosa. DVD. Escena 2 / 01:09-03:58

Tenemos aquí los fragmentos de la novela que han sido utilizados en esa escena de la película. Podemos dar este material a nuestros estudiantes.

Las noticias de la radio. Las fotos de la pared.

A doña Rosa le preocupa la suerte de las armas alemanas. Lee con toda atención, día a día, el parte del cuartel general del Führer, y relaciona, por una serie de vagos presentimientos que no se atreve a intentar ver claros, el destino de la Wehrmacht* con el destino de su café.

Camilo José Cela, *La colmena*, p. 99

—Delante de Hitler me quedaría más azarada* que una mona; debe ser un hombre que azare mucho; tiene una mirada como un tigre.

Doña Rosa vuelve a suspirar. El pecho tremendo le tapa el cuello durante unos instantes.

—Ese y el Papa, yo creo que son los dos que azaran* más.

Camilo José Cela, *La colmena*, p. 100

- **Wehrmacht:** nombre del ejército de tierra alemán en la época del III Reich (1933-1945)
- **azarar:** conturbar, sobresaltar, avergonzar, ruborizarse, sonrojarse.

*Las fotografías que tiene doña Rosa en la pared de su despacho corresponden a Hitler y al Papa Pío XII, de nombre Eugenio Pacelli, que fue Sumo Pontífice de 1939 a 1958.

Lo que dicen las señoras.

1-	Doña Pura, la señora de don Pablo, habla con una señora gruesa, cargada de bisutería, que se rasca los dientes de oro con un palillo. —Yo ya estoy cansada de repetirlo. Mientras haya hombres y haya mujeres, habrá siempre líos; el hombre es fuego y la mujer estopa y luego, ¡pues pasan las cosas! Eso que le digo a usted de
5-	la plataforma del 49 es la pura verdad. ¡Yo no sé a dónde vamos a parar! La señora gruesa rompe, distraídamente, el palillo entre los dedos. —Sí, a mí también me parece que hay poca decencia. Eso viene de las piscinas; no lo dude, antes no éramos así... Ahora le presentan a usted cualquier chica joven, le da la mano y ya se queda con aprensión todo el santo día. ¡A lo mejor coge una lo que no tiene! ¿Verdad, usted? ¡A saber
10-	dónde habrá estado metida esa mano! —Verdaderamente. —Y los cines yo creo que también tienen mucha culpa. Eso de estar todo el mundo tan mezclado y a oscuras por completo no puede traer nada bueno. <p style="text-align: right;">Camilo José Cela, <i>La colmena</i>, pp. 90-91</p>

46

*(Línea 4) “El hombre es fuego, la mujer estopa, y viene el diablo y sopla” (refrán).
Estopa: Parte basta o gruesa del lino o del cáñamo.

Lo que dice doña Rosa al final de esa escena.

—Ande, ande..., cada cual a lo suyo. Ya sabe, no perdamos ninguno la perspectiva, ¡qué leñe!, ni el respeto, ¿me entiende?, ni el respeto. <p style="text-align: right;">Camilo José Cela, <i>La colmena</i>, p. 58</p>
--

Época de la novela; año de la acción.

Han pasado tres o cuatro días. El aire va tomando cierto color de navidad.

Camilo José Cela, *La colmena*, p. 321

Martín viene de Atocha. Al llegar a Ventas se apea y tira a pie por la carretera del Este. Va al cementerio a ver a su madre, doña Filomena López de Marco, que murió hace algún tiempo, un día de poco antes de la nochebuena.

Camilo José Cela, *La colmena*, p. 323

Rómulo, en su librería de lance*, lee el periódico.

Londres. Radio Moscú anuncia que la conferencia* entre Churchill, Roosevelt y Stalin se ha celebrado en Teherán hace unos días.

—¡Este Churchill es el mismo diablo! ¡Con la mano de años que tiene y largándose de un lado para otro como si fuese un pollo!

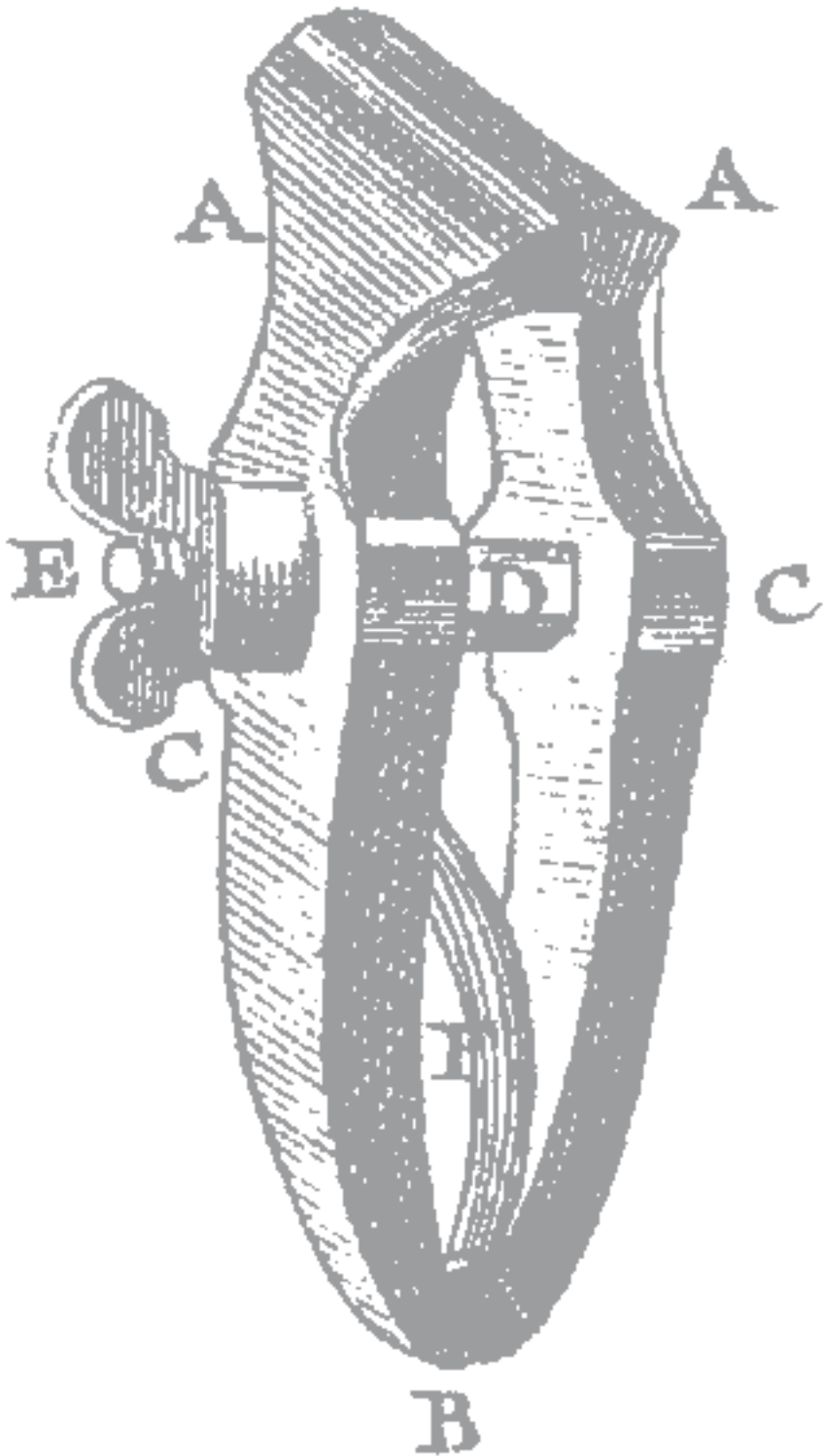
Cuartel general del Führer. En la región de Gomel*, del sector central del frente del este, nuestras fuerzas han evacuado los puntos de...

—¡Huy, huy! ¡A mí esto me da muy mala espina*!

Londres. El presidente Roosevelt llegó a la isla de Malta* a bordo de su avión gigante Douglas.

Camilo José Cela, *La colmena*, p. 329

- **lance**: librería barata; **de lance**: lo que se compra barato, aprovechando una coyuntura.
- **conferencia de Teherán**: se celebró a finales de noviembre y principios de diciembre de 1943.
- **Gomel, Malta**: Tanto las derrotas alemanas en Gomel como la llegada de Roosevelt a Malta son noticias de finales de 1943.
- **me da mala espina**: entrar en recelo o cuidado.



ENTREVISTA

...a Eikichi Hayashiya¹

En la actualidad, el profesor Hayashiya, entre otros muchos cargos que todavía ostenta, preside La Asociación “Universidad de Salamanca” en Japón cuya misión consiste en enviar profesores y organizar los cursos especializados sobre Japón que se imparten en el Centro Cultural Hispanojaponés de dicha Universidad dentro de la Licenciatura de Estudios de Asia Oriental.

PILAR LAGO MEDIANTE
pilalago@cl.cilas.net

El amor por una lengua y una cultura

Eikichi Hayashiya, patriarca de los hispanistas japoneses, conserva a sus 88 años, la pasión y el entusiasmo por todo lo que huele a España y a español. Lúcido, simpático, vital y humorista, aúna a su brillante carrera diplomática –fue embajador de Japón en Bolivia y España– otra no menos brillante carrera académica en la que destaca como precursor de los estudios hispánicos en Japón, traductor y profesor universitario. Con una memoria extraordinaria, y mimados por las delicadas atenciones de su esposa en una calurosa y húmeda tarde de verano japonés, nos va hilvanando su pasado siempre de la mano de la lengua que



tanto ama. ¿Qué giro habría tomado su vida sin ella? Pero este amor, pensamos, se ha visto correspondido, y el español, como buena hada madrina, compensó su entrega con los dones del respeto, la admiración y el cariño que su nombre despierta en quienes lo conocen.

PLM.– El encuentro con el idioma que le marcaría el futuro tuvo lugar alrededor del año 35 del pasado siglo cuando se hallaba estudiando en el colegio en Kyoto.

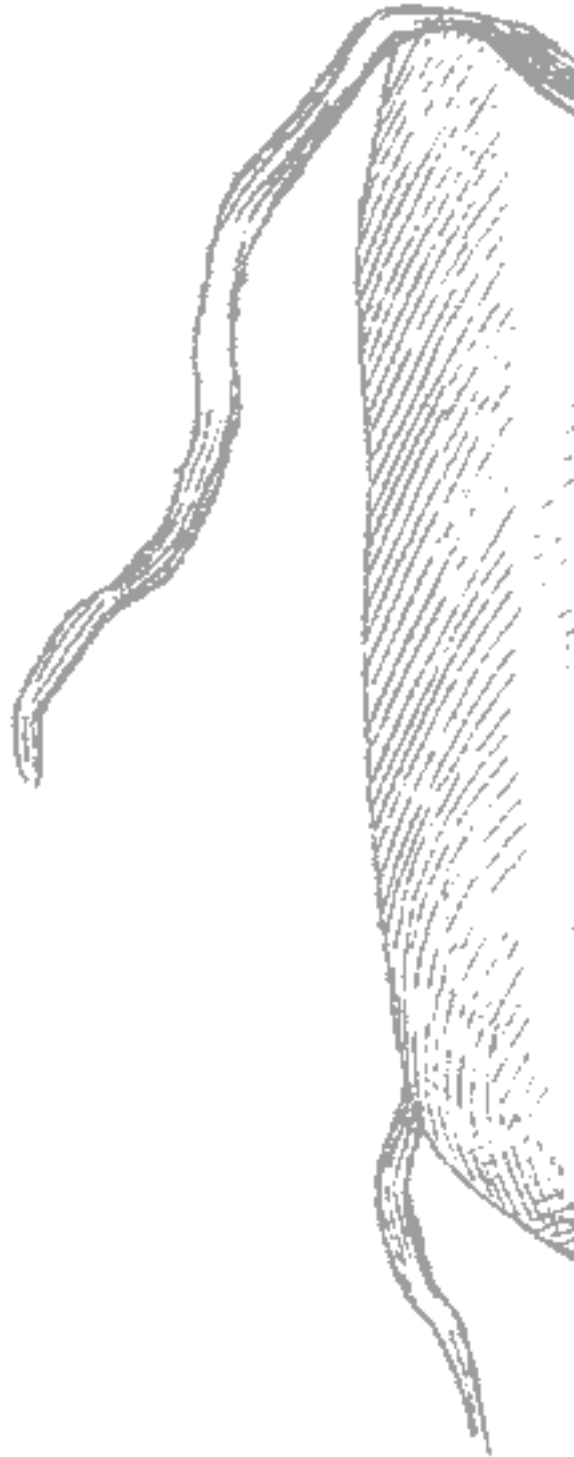
EH.– Por aquellos años llegaban muchas noticias sobre España debido, desgraciadamente, a la Guerra Civil. También

empezaba la emigración japonesa a Sudamérica, había gente que se iba a Brasil, a la Argentina, y esto hacía que el español fuera adquiriendo importancia poco a poco.

PLM.– Pero no todo iba a ser culpa de la Historia, y así, con una sonrisa en los labios recuerda cómo –una vez terminado el bachiller y matriculado en el Curso de Español de la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras de Osaka– sucumbió al encanto de uno de sus profesores, un español, pianista de profesión, que llegó a la enseñanza por los avatares políticos del momento.

50 EH.– El profesor D. Pedro Villaverde no tenía preparación académica especializada en enseñanza de lenguas, pero resultaba tan divertido y ameno, que pronto nos enloqueció a los muchachos. Venía a la Escuela siempre muy bien vestido, con sus sombreros de paja..., era muy galante. Además, nos enseñaba canciones populares, a veces un poco pícaras. Nosotros, para que no empezara la clase, gritábamos: ¡Chiste, chiste! Gracias a él empezó a gustarme mucho España y a atraerme el carácter alegre de los españoles.

PLM.– La influencia de Villaverde fue tan decisiva que, en el año 38, el joven Eikichi Hayashiya ya se había marcado el reto de estudiar en España costara lo que costara. Desafortunadamente, los acontecimientos que se desencadenaban no favorecían su determinación, la Guerra de Manchuria se extendía hasta el centro de China y el pasaporte, indispensable para salir del país, resultaba imposible de conseguir.





EH.— La única solución era lograr una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores Japonés, y para ello, además de un examen, había que pasar un reconocimiento médico muy severo que tenía por objeto seleccionar a los jóvenes idóneos para al ejército. Solo los que obtenían la calificación de ‘inútil’ podían aspirar a dichas becas, y claro, como yo estaba muy sano, casi había perdido la esperanza de conseguirla.

PLM.— *No obstante, y a pesar de una fortaleza física en contra, sus anhelos se hicieron realidad gracias a la intervención de un coronel magnánimo, convencido de que a la patria se la podía servir de múltiples maneras y, de este modo, un mozo rebosante de salud pasó a engrosar la lista de los no aptos.*

51

EH.— En esos años todavía había militares generosos y comprensivos hacia los chicos que querían estudiar. Él me entendió muy bien, y yo casi lloré de la emoción al ver que se me abrían las puertas de la esperanza. Aprobé el examen escrito —esta vez sí que estudié duro—, me aceptaron como becario y, meses después, me fui a España...

PLM.— *...decisión que pudo haberle salvado la vida, pues de sus veinticinco compañeros de curso una tercera parte falleció durante la contienda.*

EH.— Al español se lo consideró una lengua importante por las batallas que se llevaron a cabo en Filipinas, por eso mandaron allí a todos los muchachos que lo habían estudiado.

PLM.— *El conflicto bélico internacional que alcanzaba su punto álgido por aquel entonces hizo de su deseado viaje a España una auténtica aventura.*

EH.— Resultaba muy peligroso viajar por el Mediterráneo, porque Italia ya estaba en guerra, y tampoco se podía ir por ferrocarril, dada la tensión existente en la frontera ruso-alemana. No quedaba otra opción que atravesar el Pacífico, así que el 15 de mayo de 1941 embarqué en Kobe con destino a San Francisco vía Yokohama y Honolulu, y desde allí me desplazé en tren a Nueva York, donde tuve que permanecer nueve días en espera del barco que me iba a llevar a Lisboa.

52 PLM.— *Después de una travesía de 45 días, el 30 de junio de 1941 el joven becario japonés llega por fin a Salamanca, la ciudad elegida para hacer realidad su sueño. Su primer verano, sin embargo, lo pasa en Santander, donde lleva a cabo un curso de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.*

EH.— Fue el primer curso que se impartió después del incendio del año 41. En las clases nos enseñaban español y cultura española, también leíamos novelas, principalmente de la Generación del 98 y del realismo español, y hacíamos redacciones sobre diferentes temas. En Santander tuve excelentes profesores. Por ejemplo, de Historia estaba D. Ciriaco Pérez Bustamante, de Literatura, D. Joaquín de Entrambasaguas. Me interesaron tanto sus clases que al año siguiente volví.

PLM.— *Regresa a Salamanca en otoño de ese mismo año, y de sus días en la ciudad del Tormes evoca la vida agradable y tranquila, así como los paseos de la tarde por la Plaza Mayor.*

EH.— Las chicas paseaban por un lado de la plaza y los chicos por otro, iban mirándose. Yo, claro, andaba por el lado de los chicos con mis compañeros, que me animaban a echar piropos.

PLM.— *Hayashiya, buen mozo y guapetón, abrigaba ciertas esperanzas de éxito entre las mujeres de su nueva tierra, ilusión que vio truncada durante uno de esos paseos por el comentario jocoso —“¡Uy, pero qué cara más difícil!”— de una joven referido a su persona. Entre carcajadas hilarantes recuerda su decepción, “Aquí no voy a tener éxito”... —pensé. Pero, ya se sabe, la fortuna tiene más caras que un poliedro y, estaba visto, la suya hablaba en español.*

EH.— En aquella época había ya en Salamanca cursos de español para extranjeros, al menos, nominalmente, pero yo estaba más interesado en asistir a las clases de la Facultad de Filología como cualquier otro joven; el problema era mi falta de conocimientos de latín y griego. Entonces, fui a hablar con el profesor, que se trataba nada menos que de D. Antonio Tovar, y le expliqué mi caso. D. Antonio se interesó por mí y me preguntó qué tipo de conocimientos deseaba adquirir. Le contesté que, como mínimo, quería lograr un nivel que me permitiera leer las inscripciones de las catedrales. Entonces, Tovar, que además estaba recién casado, se ofreció

muy generosamente para darme clases particulares en su propia casa.

PLM.– Y la suerte, otra vez en forma de profesor, siguió nutriendo su avidez de conocimientos.

EH.– En el curso de Filología Clásica también conocí a Paco, uno de los alumnos del curso superior, que después se convertiría en una eminencia del griego, D. Francisco Rodríguez Adrados. Paco, un par de años más tarde, vendría a darme clases de latín a la Embajada de Japón en España durante los meses de confinamiento que siguieron a la ruptura de las relaciones diplomáticas una vez que Japón perdió la guerra.

PLM.– Pero las clases de Salamanca le resultaron difíciles aquel primer año...

EH.– A veces incluso deseaba que terminaran..., que entrara el bedel diciendo: “La hora, señor catedrático”.

PLM.– ...porque, al contrario de las de Osaka o Santander, no iban dirigidas a estudiantes extranjeros. No obstante, y con el ansia de saber como acicate, nuestro aprendiz aprovechaba para formarse, no solo en latín, sino también en otras disciplinas.

EH.– Disfrutaba del ambiente agradable de las clases, y las chicas, que eran mayoría, me ayudaban con sus apuntes, porque, la verdad, al principio yo solo entendía lo que ya sabía. Pero después, en los cursos siguientes ya no tuve grandes problemas.

PLM.– Entre Salamanca y Santander pasó sus dos primeros años. El tercero resolvió exprimirlo al máximo.

EH.– Sabía que era mi último año como estudiante, así que, decidí ir a Santiago para hacer un curso de galaico-portugués, y a Huelva, a la Rábida, para realizar otro de estudios latinoamericanos.

PLM.– Lleno de entusiasmo, Hayashiya se presentó en Santiago el 30 de junio del 43, pero su decepción fue grande al ver que el curso había sido cancelado por falta de alumnos.

EH.– Protesté porque era su obligación haberme avisado. Entonces me dijeron que si quería quejarme que lo hiciera ante el director, el Sr. Moralejo, así que, allí me fui con mis quejas acerca de la falta de seriedad de la universidad gallega. D. Antonio –insigne profesor de latín y traductor del Códex Calixtinus, cosa que yo en ese momento todavía no sabía– me escuchó medio sonriendo y finalmente dijo: “Usted vaya mañana a ver si está abierto el curso o no”. Al día siguiente, el curso, que fue realmente interesante, empezó conmigo como único alumno. Yo estaba avergonzado. Menos mal que días después fueron apareciendo otros, quizás buscados por el propio D. Antonio.

PLM.– A la Rábida llegó en septiembre –los cursos se inauguraron precisamente ese otoño–, cuando la hegemonía japonesa en el Pacífico se hundía y el colapso se avecinaba.

EH.– El Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas había muerto y el ejército japonés había perdido la Batalla de Guadalcanal. Yo andaba un poco deprimido por todo lo que estaba ocurriendo, y entonces, mis compañeros para animarme me pidieron que les enseñara una canción japonesa de aire marcial.

PLM.– *Entre risas contagiosas nos relata:*

EH.– Les enseñé el himno de la marina, y les gustó tanto, que luego lo cantaban a diario durante la travesía que realizábamos desde Huelva, lugar donde nos hospedábamos, hasta el monasterio, que era donde recibíamos las clases.

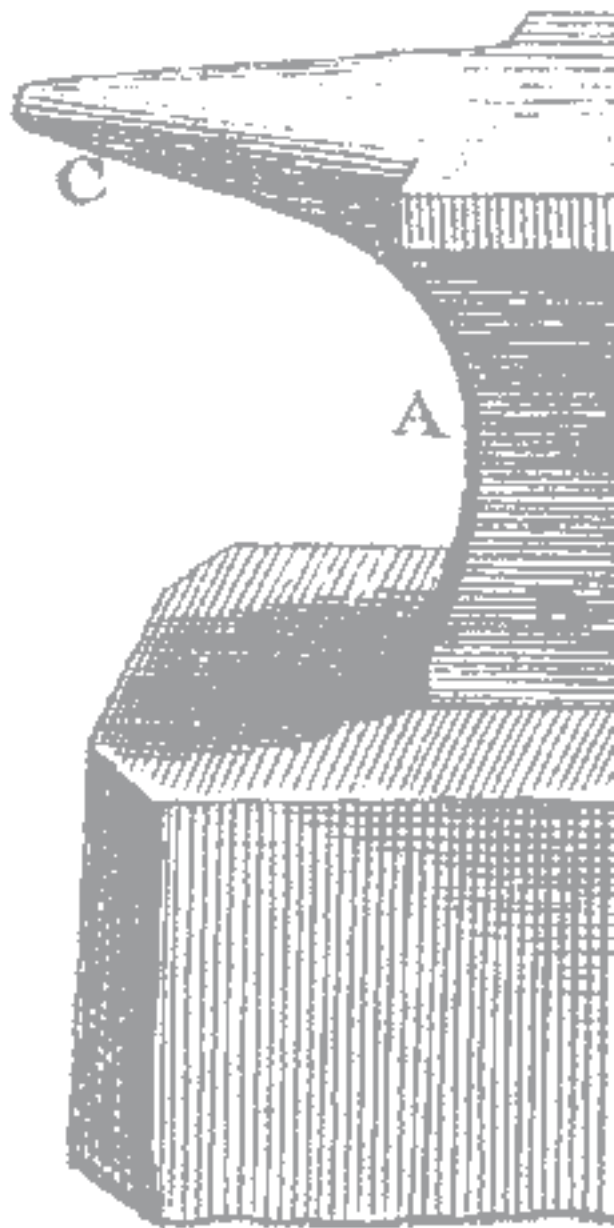
54

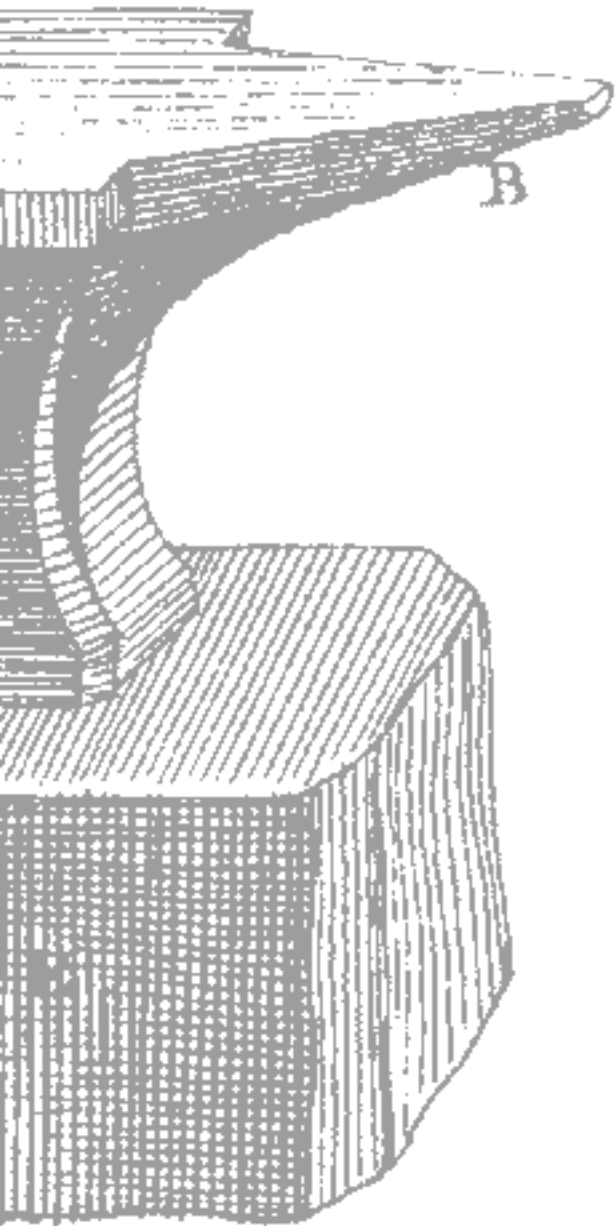
PLM.– *Los cursos, que versaron sobre cultura prehispánica, reunieron a un distinguido elenco de profesores: Rodríguez Casado, Cayetano Alcázar, García-Gallo, Pérez Envid, etcétera, que espolearon su faceta de estudioso y traductor.*

EH.– Fueron muy buenos, muy completos. Hicieron que me interesara por la mitología maya, sobre la que escribí tiempo después, y la literatura de la época colonial, principalmente, por los *Diarios* y las *Cartas* de Colón. Entonces pensé que era necesario traducirlos al japonés, algo que yo mismo hice posteriormente.

PLM.– *Sus estudios en Santiago y en la Rábida le depararon años más tarde dos encuentros entrañables.*

EH.– En 1981, cuando llegué a España como Embajador, la segunda visita que realicé después de presentar las cartas





credenciales fue a Santiago. Allí volví a ver al profesor Moralejo, desgraciadamente no sabía que aquella iba a ser la última. Medio año después me enteré por causalidad de que había muerto. Entonces, escribí un artículo en la *Gaceta de Galicia* en memoria de aquel profesor de Santiago que, por salvar el honor de la universidad, dio un curso para un solo alumno.

PLM.— *El segundo encuentro tuvo lugar durante una visita oficial a Granada, allí le presentaron al profesor José Muñoz, destacado catedrático de Historia de la Universidad de dicha ciudad.*

EH.— “¿Así que es usted el nuevo Embajador de Japón?” —me preguntó. “Pues verá, yo puedo cantar el himno de la marina japonesa.” —y al momento se puso a cantar. Ninguno de los dos nos dábamos todavía cuenta, por eso le pregunté que cómo era posible.

“Mire usted, cuando yo era joven, había un chico japonés estudiando conmigo en la Rábida, se llamaba Eikichi Hayashiya”... “¡Profesor, pero si soy yo!”... —no se puede usted imaginar la emoción que nos embargó.

PLM.— *En 1945, terminados los tres años de estudio, el futuro diplomático ingresó en la Embajada de Japón en España. La guerra estaba llegando a su fin, Japón se precipitaba hacia la derrota y España dio la espalda a su antiguo aliado rompiendo las relaciones diplomáticas. El regreso al país resultaba imposible.*

EH.— En la Embajada éramos 15 personas, y como no había trabajo, aproveché el tiempo para leer todos los libros que había comprado a lo largo de mi estancia en España. En total, fueron nueve meses durante los cuales solo se nos permitía salir por la mañana temprano a dar un paseo por la Casa de Campo y bajo vigilancia, pero la gente sí podía entrar sin problema. Paco Adrados, por ejemplo, venía a darme clases de latín, y yo, siguiendo los consejos del guardia, salía a hurtadillas con gafas ahumadas “¡Porque con esos ojos...!” —me decía.

PLM.— *Y ya de nuevo en Japón, con talento taumatúrgico, consigues compaginar la ajetreada vida diplomática y sus constantes destinos en el exterior con actividades académicas —de todos son conocidos sus trabajos sobre Cultura, Arte e Historia de España, así como las traducciones al español de obras destacadas de la literatura japonesa, de las que cabría resaltar Las sendas de Oku que llevó a cabo con Octavio Paz— y educativas —profesor de español de la prestigiosa Universidad de Tokyo, Catedrático Honorario de Relaciones Internacionales de la Universidad Sofía, Catedrático de Historia de la Literatura Española de la Universidad de Nagoya, etcétera.*

EH.— Pude enseñar español en el Curso de Posgrado de la Universidad de Tokyo porque el Ministerio me permitía dar clases mientras estaba en Japón, y fue precisamente en esa época de mi vida cuando las enseñanzas del profesor Villaverde me resultaron tan útiles. De él aprendí que no siempre es necesario seguir las reglas, que hay muchos modos de enseñar. Yo creo que una cualidad muy importante

del profesor debe ser la simpatía, la capacidad para llamar la atención de los alumnos, de acercarse a ellos a través de sus palabras y experiencias.

Larga y pletórica ha sido, es, la vida de este precursor de los estudios hispánicos en Japón. Camilo José Cela, su amigo, la sintetiza de forma certera en la dedicatoria del ejemplar del Quijote que le regaló un 23 de marzo de 1998 durante una visita que realizó a Tokio: “A Eikichi Hayashiya, Embajador de la lengua y la cultura española”.



LO QUE DICE LA PRENSA



Don Quijote cabalga contra los talibanes

En Kabul, hay aulas con un mapa de la Península Ibérica en la pared: reducto inexpugnable del Departamento de español que tuvo sus años de gloria entre 1983 y 1994. “Bajo el régimen soviético, aquí se impartían clases de Filología Hispánica. Los profesores eran cubanos y el material didáctico era de primera calidad. Luego, los talibanes acabaron con todo esto; les recordaba a la URSS”, explica Ana Rodríguez, profesora de Historia de España y Literatura en un departamento que sobrevive a fuerza de voluntad y generosidad a raudales. Tienen cien alumnos y solo dos docentes de la vieja guardia, “instruidos por el profesorado cubano que les dio una formación fantástica”. El resto son cooperantes de la embajada o del Ejército, o profesionales como Ana que arriman el hombro con vistas al futuro. “Somos una potencia –¿400 millones de castellanohablantes!–, y, ojo, no olvidemos la cantidad de dinero que mueve la industria lingüística en términos de PIB. Aquí, en plena Asia Central, se podían hacer grandes cosas. Es una zona estratégica donde vendría bien convertir a los profesores de español en agentes de nuestra lengua y cultura. ¡La juventud afgana tiene muchísimo interés por España!”. Y un aviso para navegantes: cultivar esa curiosidad y fomentar el conocimiento es “una buena manera de sentar las bases para el entendimiento y

la educación en la diferencia”. Propósitos que no acaban de llegar a puerto por falta de impulso institucional. “¡Trabajamos en precario! Apenas tenemos libros, internet no funciona casi nunca y necesitamos material actualizado de enseñanza del español”. Nada que ver con la velocidad de crucero que lleva la lengua francesa en Afganistán: “El Ministerio de Asuntos Exteriores galo invierte anualmente 100.000 euros para difundir su idioma, tiene profesores expresamente venidos de Francia y los alumnos alcanzan un nivel altísimo; los nuestros, en cambio, se estancan en el tercer curso”. A pesar de todo, no hay estudiante afgano de Filología Hispánica que no haya leído *El Quijote*...

La Voz Digital
05/02/2007

Un estudio demuestra que aprender un idioma hace olvidar palabras nativas

Un estudio desarrollado conjuntamente por investigadores de las universidades de Salamanca y Oregón (EE.UU.) ha demostrado que el aprendizaje de un nuevo idioma va acompañado de un déficit en el recuerdo de palabras de la lengua nativa, informó la institución académica salmantina.

El estudio demuestra que ese déficit en el recuerdo de palabras nativas es necesario

para resolver la interferencia producida por el nuevo idioma en los primeros momentos de su aprendizaje.

Los resultados de la investigación, publicada el pasado mes de enero en la revista *Psychological Science*, explican el porqué de la confusión o de los pequeños lapsus a la hora de reproducir las nuevas palabras aprendidas en el idioma materno.

Además, la consecución satisfactoria de este fenómeno de inhibición, denominado “Desgaste de la Primera Lengua”, incide directamente en la capacidad de las personas para aprender ágil y rápidamente un nuevo idioma.

58

La investigadora del Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Salamanca y coautora del estudio, Alejandra Marful, aseguró que este mecanismo conlleva la supresión de la lengua materna debido en parte al uso de la foránea, por lo que puede considerarse ‘un caso especial de olvido inducido por la recuperación de tipo fonológico’.

Experimentaron con 100 personas

Los científicos que llevaron a cabo el estudio experimentaron con un grupo de 100 sujetos de la Universidad de Oregón cuya primera lengua era el idioma inglés y estaban aprendiendo español.

Entre otros aspectos, las pruebas consistieron en presentarles repetidamente



dibujos de objetos concretos que debían nombrar en español para, posteriormente, efectuarles un test independiente de memoria sobre las palabras que corresponderían en inglés a esos mismos objetos.

Los resultados revelaron que se producía un déficit en el acceso fonológico a las palabras en la lengua materna en aquellas personas que habían formalizado al menos un curso completo de español elemental.

Asimismo, los investigadores constataron un mayor déficit en el acceso a las palabras en el grupo de sujetos menos expertos en la nueva lengua, lo que indica cómo la inhibición de la lengua natal se hace



necesaria para resolver la interferencia producida en el principio de aprendizaje de un nuevo idioma.

EFE
Terra Actualidad
13/02/2007

De Gabo para la lengua española

Reproducimos un fragmento de un maravilloso escrito de Gabriel García Márquez titulado "Botella al mar para el Dios de las palabras", sobre la lengua española, cuyo texto completo publicó la revista *Alma Mater* de la Universidad de Antioquia:

«La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en un porvenir

sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de 19 millones de kilómetros cuadrados y 400 millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo "pasar" tenga 54 significados, mientras en la República de Ecuador tienen 105 nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra "condoliente", que se explica por sí sola, y que tanta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que en un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero dijo: "Parece un faro". Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque "le supo a Viernes Santo". Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es "la color" de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cerveza que sabe a beso?...

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus

fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros...».

Portafolio (Colombia)
14/02/2007

idioma es obligatorio en la enseñanza secundaria y en unos diez años habrá 10 millones de estudiantes de castellano en secundaria. “Será difícil, porque tienen playa y Carnaval, pero hay que estar ahí”, dice Francisco Herrera, presidente de ELE-Cádiz.

F. A.
La Voz Digital
17/02/2007

Brasil, Rusia y Japón son los nuevos mercados

En un plazo de diez años habrá diez millones de estudiantes de español en Brasil.

La Asociación ELE-Cádiz mantuvo una reunión con el Patronato Provincial de Turismo para cerrar la colaboración de cara al plan de *marketing* para el año 2007.

Su propuesta es la apertura a mercados emergentes como son Japón, Estados Unidos, Brasil y Rusia.

Según Francisco Herrera, no se plantean aún el viaje a las ferias, pero sí que se mantendrán encuentros con agentes para darles a conocer el destino. Además, se actuará con profesores de español en el extranjero. El mercado norteamericano tiene un peso destacado dentro de los porcentajes de nacionalidades de alumnos que aprenden castellano en la provincia, “pero el interés por el idioma seguirá creciendo”, dicen desde el patronato. En Brasil necesitarán a medio plazo 200.000 profesores de español ya que el

El Instituto Cervantes abrirá en Tokio su centro más grande

El Instituto Cervantes abrirá el próximo otoño en Tokio su centro más grande del mundo para satisfacer el creciente interés de los japoneses por la lengua y la cultura españolas, derivado en gran parte de la furiosa pasión de las mujeres niponas por el flamenco.

El moderno edificio de siete plantas y 4.300 metros cuadrados, ubicado en el céntrico barrio de Hanzomon, podrá acoger al mismo tiempo a 300 estudiantes en 18 aulas. También contará con un auditorio-cine, una biblioteca, una sala de exposiciones, una librería y una tienda. En la última planta se instalará un bar de tapas españolas, donde los alumnos japoneses, que tienen la reputación de ser tímidos y perfeccionistas a la hora de aprender idiomas, “podrán quitarse la vergüenza y lanzarse a practicar español”, afirma el director del futuro centro, Víctor Ugarte.

El objetivo es tener, después de unos años, un flujo permanente de unos 5.000 estu-

diantes, lo que convertiría al Cervantes en uno de los centros culturales extranjeros más importantes de Tokio.

Colpisa
La Rioja
28/02/2007

El Cervantes enseñará español a estudiantes afganos

“Por suerte, ya no nos sentimos tan solos. Ahora estamos empezando a recibir ayuda de España”, se congratula Ana Rodríguez, historiadora sevillana, responsable de la preservación del patrimonio cultural de Afganistán y profesora en el departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Kabul. Tras el reportaje publicado en *El Correo* que reflejaba su actividad en el país asiático, la embajada ha cerrado un acuerdo con el Instituto Cervantes que facilitará en gran medida el aprendizaje de los alumnos afganos.

Además de hacerles llegar una nutrida selección de libros, el Instituto tiene previsto habilitar para ellos el servicio que ofrece su Aula Virtual en la modalidad a distancia; es decir, tendrán acceso gracias a internet a un curso de enseñanza del español, con tutores que seguirán regularmente sus progresos, y dispondrán de recursos *on-line* para conocer en profundidad la sociedad y cultura hispanas a través de la literatura, prensa, cine, música.

Asimismo, la Agencia Española de Cooperación Internacional aportará “una ayuda extraordinaria de 9.500 euros para

2007, una cantidad que ojalá se amplíe con aportaciones de otras entidades”, apunta Javier Parrondo, agregado cultural de la embajada en Kabul. La Universidad de Deusto, por su parte, se ha sumado libremente a estas iniciativas y ya ha preparado un lote de publicaciones de su departamento de Filología Hispánica, entre los que no faltan diccionarios, comentarios de textos y obras del Siglo de Oro. El envío del material didáctico correrá a cargo del Ejército español, “un colectivo –subraya la historiadora Ana Rodríguez– que nunca pierde la oportunidad de ayudarnos”.

ISABEL URRUTIA
El Correo Digital
05/03/2007

El español que se habla en EEUU será decisivo en el futuro del idioma

Estados Unidos es el país que más puede influir en el futuro del español por el número de hispanohablantes –más de cincuenta millones– y la positiva “contaminación” del idioma en contacto permanente con el inglés.

Aunque las consecuencias de los efectos de la influencia del inglés y el surgimiento del *spanGLISH* dividen a académicos, periodistas y lingüistas, la mayoría coincide en la trascendencia del impacto del español que se habla en EEUU.

Para Roberto Fernández, profesor de lenguas modernas de la Universidad del Estado de Florida (FSU), en Tallahassee,

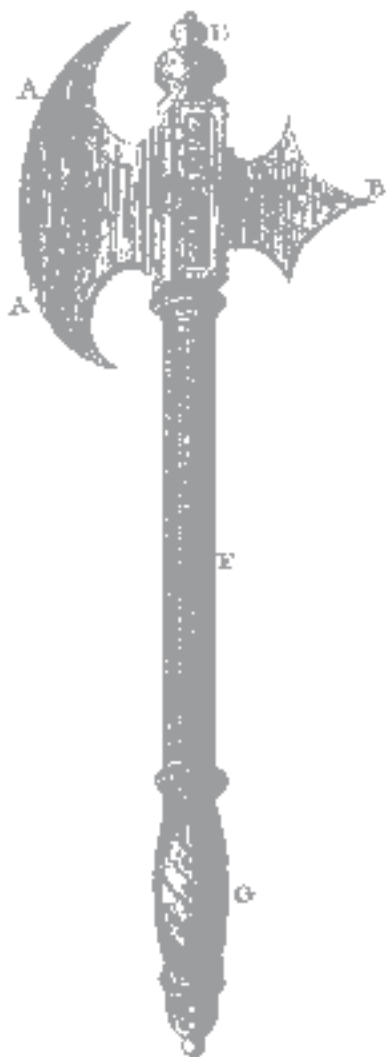
el *spanglish* no solo “no degrada el idioma español, sino que lo enriquece”. ¿Cómo traduces la palabra *driveway* al español? ¿Dices “el camino que va de tu casa a la calle”? se preguntó Fernández, quien sostiene que “lo más fácil” es incorporar al idioma ese anglicismo. Pero pese a la inevitable presencia del inglés, Fernández dijo a Efe que los medios de comunicación deben cuidar la “corrección” y la “calidad” del idioma, porque “una cosa es el español de la calle y otra el de las noticias”. En cualquier caso, subrayó, el español está “pujante y dinámico, mal o bien hablado”.

De la misma opinión es Jorge Ramos, presentador del principal noticiero de la cadena de Univisión, al señalar que “Estados Unidos es el país que más influencia tiene y tendrá en el futuro del español”, tanto por sus cerca de 55 millones de hispanohablantes (entre legales e indocumentados) como por el “poder económico” que representan. Ramos afirma que el español que se habla en EEUU está “muy contaminado, corrompido y lleno de anglicismos”, pero al mismo tiempo, precisó, “muy vivo, ágil, cambiante y lleno de energía”. En ese sentido, describió al español como un “monstruo gigantesco que se come todos los idiomas, todas las tendencias, todas las tecnologías” y luego “escupe *spanglish* (español e inglés)”. Un monstruo, prosiguió, que se define por su “flexibilidad” y que se apoya en la “tecnología y la posición geopolítica de Estados Unidos”. Sobre el papel de los medios de comunicación, destacó que la tarea primera de los medios de comunicación en español en EEUU es “transmitir

información, no dar clases de español”. Agregó que para comunicarse de la forma más “eficiente” no tiene problemas en decir *grincar* (*green card*) en lugar de “tarjeta de residencia que da el Departamento de Seguridad Interna”. Ramos, ganador de dos premios Emmy, arremetió contra los puristas que aspiran a imponer una “visión nostálgica, dogmática y equivocada” del idioma y pretenden que el Diccionario Académico sea “la única guía para comunicarse en Estados Unidos”.

María Elena Salinas, considerada la periodista hispana más influyente de los medios informativos de EEUU, señaló, por su parte, que “hay un *spanglish*” que se usa de un manera muy discutible, por ejemplo en frases como “me voy a parquear a la marqueta”. *Spanglish*, sí, pero con medida y para absorber palabras ya universales como *faxear*, *meilear* o *aplicación* en lugar de ‘formulario’, precisó. Criticó la utilización del *spanglish* por “flojera”, por “no querer pensar”, algo que sin duda “abre paso al deterioro del idioma”. La presentadora del primer noticiero de la cadena Univisión, junto a su colega Jorge Ramos, afirmó que el español “cada vez está más fuerte en Estados Unidos”, pese al movimiento antiinmigrante que intenta frenar en EEUU el avance del idioma. Sin embargo, “cada vez más norteamericanos quieren hablar español”, destacó Salinas, y citó como ejemplo de este interés creciente por aprenderlo el hecho de que el propio presidente de EEUU, George W. Bush, “no pidió traductor” en una de las cenas a las que asistió en su reciente viaje a México. Salinas desgranó una anécdota ocurrida

en dicha cena y que pone de relieve este fenómeno, cuando “le ofrecieron tequila a Bush” y él respondió en español: “No, no bebo más”. Contó además que el ex presidente Bill Clinton le confesó en una entrevista poco antes de abandonar la Casa Blanca que esperaba “ser el último presidente de Estados Unidos que no hablara español”.



El librero Manolo Salvat, que abrió la librería Universal en Miami hace más de cuarenta años, apuntó que hoy “se escribe en EEUU una literatura en español magnífica” y existe una “corriente de esfuerzo extraordinaria” por parte de escritores como Daína Chaviano. Es cierto, reconoció Salvat, que “la vida diaria” se configura por el fenómeno del *spanGLISH*, pero, como predicaba el escritor Camilo José Cela, “todo enriquece al idioma”, recordó. Evocó, por su parte, una anécdota personal sobre el Nobel de Literatura español: “A Camilo José Cela le encantaba el término latino de *saguesera* (de la palabra *southwest*)”, aunque Salvat dejó claro que se deben rechazar chirriantes construcciones léxicas como “te llamo pa’tas” (*I call you back*).

Un fenómeno sorprendente entre los jóvenes es el que hoy se denomina “cambio de código”, es decir, “el salto natural del español al inglés y viceversa” en las conversaciones “sin cometer errores”, dijo Anne Cruz, directora del Departamento de Lenguas y Literatura Modernas de la Universidad de Miami (UM).

EFE

Terra Actualidad

19/03/2007

La enseñanza del español se triplica en los dos últimos años en el Alentejo portugués

LISBOA.– Los últimos datos dados a conocer por la Dirección Regional de Educación de Portugal revelan que la enseñanza del español en las escuelas públicas portuguesas del Alentejo se ha

triplicado en los dos últimos años. En el actual curso escolar están inscritos un total de 247 alumnos en las aulas de español, repartidos en 280 clases. Unos números muy diferentes a los del año 2004 en el que se registraron 48 clases con 786 estudiantes en total y en el 2005, con 1551 alumnos.

El aumento de esta demanda se explica, en parte, por la posibilidad de los alumnos de ir a estudiar a las universidades de Salamanca o Badajoz, próximas a la frontera con España. El distrito en el que hay más estudiantes de español es el de Portalegre, con 124 clases y 1.191 alumnos y el de Beja es donde se ha registrado una mayor subida: han pasado de 217 estudiantes en el curso escolar 2005-2006 a 657 en el actual.

El director regional de Educación del Alentejo, José Verdasca, considera que el castellano “da aspiraciones desde el punto de vista formativo y profesional”. Además, cree que el español “es una lengua más fácil y útil que el francés, y los alumnos creen que pueden alcanzar notas mejores”.

BELÉN RODRIGO
ABC
23/03/2007

Libro de Fundación Telefónica estudia pérdidas lengua por invasión del inglés

La invasión del español y otras lenguas de occidente por un inglés “tecnificado” provoca no solo una pérdida de riqueza del idioma, sino de riqueza de pensa-

miento, según los autores de un libro de la Fundación Telefónica que analiza los neologismos.

Sabemos bien que “solo pensamos lo que la lengua nos deja pensar”, “la lengua predetermina y condiciona la manera en que un pueblo ve el mundo y analiza la realidad”, recordó hoy el lingüista Ramón Sarmiento, considerando que la mundialización que ha traído consigo la tecnología supone un peligro para costumbres, valores y creencias.

Sarmiento coordinó junto con Fernando Vilches el volumen *Neologismos y sociedad del conocimiento. Funciones de la Lengua en la era de la globalización*, editado por el sello Ariel.

El Instituto Cervantes acogió hoy la presentación de este libro ante un concurrido público universitario en un acto en que ambos lingüistas estuvieron acompañados por el vicepresidente ejecutivo de la Fundación Telefónica, Javier Nadal, y el secretario general del Instituto Cervantes, Joaquín de la Infiesta.

La obra reúne trabajos de una docena de investigadores y docentes universitarios, la mayoría de Ciencias de la Comunicación, y se centra en cómo influyen los neologismos en la lengua española y su funcionamiento. Estudia la manera en que la globalización propicia la abundante presencia neológica, sobre todo en el mundo informático y tecnológico en general, económico y científico.

Al marcar hoy las pautas de la creación de neologismos, el inglés invade el resto de las lenguas en el mundo occidental y olvida su función de “puerta del alma” como llamó Lope de Vega a la Lengua en *La Dorotea*, recalcó Sarmiento, convencido de que hay que profundizar en este problema. Consideró que solo reflexionando en esa línea se encontrarán soluciones para un momento como este, “de fractura y difuminación de fronteras no solo entre las lenguas, sino dentro de las lenguas mismas”. Su advertencia principal fue que se están borrando fronteras entre los lenguajes específicos de la ciencia, porque los medios de comunicación generalizan sus acepciones que “al salir de su ámbito, sea médico, científico o económico, pierden la connotación que tenían”. En su opinión, contra el diccionario de internet “que tantas veces obliga” a dar un giro inglés al término castellano para reconocerlo, solo se puede luchar “conociéndolo, reflexionando y dando ese paso más que queremos dar desde la sociedad del conocimiento a la sociedad de la imaginación”.

El libro analiza neologismos como *baby-sitter*, *ciclocross*, *gingerale*, *jetset*, *topmodel* o *topless*, así como los nuevos titulares periodísticos, fruto de novedosos esquemas sintácticos, o la abrumadora presencia de los neologismos en los medios de comunicación, principal puerta de entrada a la lengua española en estos tiempos. La imagen del mundo que la ciencia-ficción y sus términos han aportado a la sociedad del siglo XXI es otro aspecto estudiado en el libro, donde también se reflexiona sobre las probables anomalías que puede acarrear esta invasión indiscriminada.

Se recuerda que la Real Academia rechaza algunos neologismos que pretenden desplazar a voces ya existentes en nuestra lengua como *copyright* por ‘derecho de autor’, *dancing* por ‘salón de baile’, *handycap* por ‘desventaja’ o *hobby* por ‘afición’.

También que *holding* es ‘un grupo’, *hooligan* un ‘hincha violento’, *impasse* un ‘punto muerto’, *lifting* un ‘estiramiento facial’, *link* un ‘enlace’, o que *look* es ‘aspecto’ y *mobbing*, ‘acoso laboral’.

Los problemas sobre el género gramatical que plantean los nombres en el español actual es otro de los aspectos estudiados, sin olvidar el nuevo lenguaje de los medios de comunicación.

Los profesores Santiago Alcoba, Hernán Urrutia, Carmen Galán, Humberto Hernández, Tomás Alvadalejo, Jesús Sánchez Lobato, Fernando Lázaro Mora, Luis Alberto Hernando, Raquel Pinilla y Alberto García Cervigón son algunos de los autores del libro que, en abril de 2006, participaron en unas jornadas sobre este tema en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

EFE

Terra Actualidad
26/03/2007

El español avanza en la economía

En EEUU hablar castellano además de inglés es una ventaja que significa dinero. BOGOTÁ, Colombia.– El español es un idioma que produce dinero y así lo perci-

ben empresarios de 21 países en los que se hacen negocios en este idioma, cuya demanda crece vigorosamente en naciones anglófonas como Estados Unidos.

“Se ha hecho una labor importante para recuperar el español como herramienta financiera, no solo en su medio habitual –América Latina–, sino también en EEUU y en otros países”, opina Rafael Roldán, presidente de la Cámara Española de Comercio e Industria de Quito. Los estadounidenses se han convencido de la importancia de estudiar español para mejorar sus oportunidades económicas y políticas, al punto de que el 60% de los alumnos de lenguas modernas de ese país opta por el castellano. Así, han entrado a formar parte de los cerca de cien millones de personas que hablan este idioma junto a su lengua materna y de los 14 millones que lo estudian en el mundo, muchos de ellos en países hispanohablantes, el segundo destino de los universitarios estadounidenses en el extranjero.

En EEUU “ser bilingüe conlleva mejores salarios. Ser bilingüe sabiendo español es una gran ventaja que da dinero”, anota Amparo Morales, investigadora de la Academia Puertorriqueña de la Lengua.

El economista en jefe del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) en Colombia, José Luis Escrivá, reconoce: “El idioma de los economistas es el inglés”, pero precisa que en EEUU, el cuarto país con más hispanohablantes (el 14,2% de la población), al menos unos 42 millones de personas se expresan en castellano. Incluidos los inmigrantes indocumentados, ese número



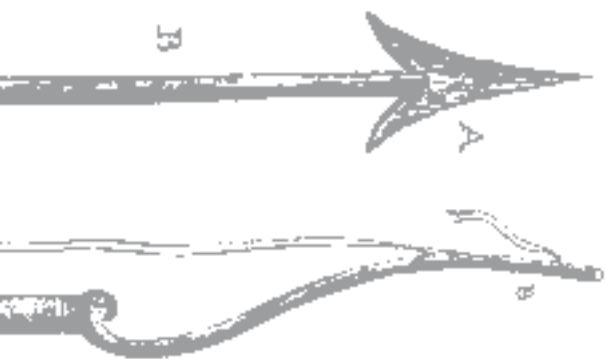
se calcula en 55 millones, según distintas fuentes.

Al respecto, el académico venezolano Rafael Arráiz Lucca sostiene: “La relación entre lengua y economía tiene mucho que ver con los centros de producción de conocimiento y tecnología”.

El español influye igualmente en los procesos migratorios, como es el caso de España, que ha recibido unos cuatro millones de inmigrantes legales, un 40% de los cuales proviene de países de habla hispana.

En España el español tiene además una participación del 15% en el Producto Interno Bruto (PIB), según el Instituto Cervantes. De la misma manera, “el papel del español en las finanzas es cada vez más activo debido a que España ocupa el octavo lugar entre las economías del mundo, factor que incide positivamente en la difusión del idioma”, analiza el director de la Academia Dominicana de la Lengua, Bruno Rosari.

“El éxito de las empresas españolas y mexicanas con presencia en otros países



americanos se debe a que comparten un universo cultural y lingüístico”, considera por su parte el director de la Fundación del Español Urgente (Fundéu) de México, Manuel Fuentes.

El embajador de España en Washington, Carlos Westendorp, afirma sobre el particular que Puerto Rico “es un campo de entrenamiento” para las compañías españolas que pretenden introducirse en el mercado de Estados Unidos porque tienen las mismas leyes que ese país, pero hablan español.

Esa opinión es compartida con el presidente de la Academia Paraguaya de la Lengua, José Antonio Moreno Ruffinelli, para quien el crecimiento empresarial de España “obligará a que el español se expanda en el área de los negocios”.

Según el director de la Academia Cubana de la Lengua, Lisandro Otero, “España ha salido de su retraso económico para constituirse en una destacada punta de lanza en el desarrollo europeo”, para lo cual ha aprovechado su mercado natural, el latinoamericano.

Un ejemplo claro de esa situación es la empresa Telefónica, que llegó a América Latina en los años 90 y en diciembre de 2006 ya tenía en la región 83,3 millones de usuarios, apoyada en la identidad que brinda el idioma.

El español avanza también por la autotopista de la información, pues con un mercado de más de 400 millones de personas, es el tercer idioma más usado en la internet, después del inglés y el francés. A eso hay que sumar el *boom* del español en la multimillonaria industria del espectáculo, que hace que cantantes como el colombiano Juanes sean ídolos en países tan distantes como Japón, donde pese a las diferencias lingüísticas sus seguidores enloquecen cuando le escuchan decir: “Se habla español”.

CLAUDIA POLANCO YERMANOS
La Opinión Digital
26/03/2007

Sexo y raza suscitan polémica en el congreso de la lengua

Sexo y raza saltaron imprevistamente como temas de polémica en un plenario del IV Congreso de la Lengua que comenzó en la víspera con un homenaje a Gabriel García Márquez.

El director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, reveló que la organización buscó comentarios de feministas y aceptó muchas pero no todas sus sugerencias, y un hombre de color se quejó de connotaciones negativas de la palabra *negro*.

La polémica se planteó el martes al término de un panel sobre el español como lengua de comunicación universal en la sesión matutina del congreso, tras un animado intercambio de preguntas y quejas. Preguntado cuándo la Academia iba a atender las diferencias de género, García de la Concha reveló que se le había “encargado a un grupo feminista que hiciera proposiciones y las aceptamos casi todas”. Pero agregó que no las aceptó todas porque “no quisimos hacer militancia feminista”.

El género, dijo el director de la RAE, “es una palabra con sentido gramatical. Ahora es políticamente correcto poner masculino y femenino” refiriéndose a la insistencia de muchas feministas de incluir ambos géneros en todo texto, como cuando uno se dirige a “niños y niñas”, “profesores y profesoras”, cuando la normativa indica que en esos casos el masculino es suficiente. “Hay que respetar las leyes de la lengua que son producto de la economía”, explicó García de la Concha. “Si no, empezáramos a duplicar cuando hay términos de referencia común”.

A continuación, Teodoro Rodríguez Caicedo, que en otra protesta en la víspera se identificó como secretario nacional de culturas de las comunidades negras e invitado especial al congreso, volvió a hacer oír su voz en la sesión de preguntas y respuestas en el plenario. Rodríguez Caicedo preguntó si el *Diccionario* de la RAE había incluido una acepción de *zambo* como ‘mezcla de unión de negro e indígena, individuo de inferior condición genética’, y propuso cambiar “aguas

negras” por “aguas servidas” y “noche negra” por “noche fatal”.

Juan Gossain, director de noticias de la RCN de Colombia y ponente, respondió que “es una leyenda muy antigua atribuir al diccionario lo que no tiene”. En efecto, el *Diccionario* de la RAE no incluye dicha acepción, aunque por otra parte incluye otra con que ese término denomina a un ‘mono americano’. “Yo sí estaría de acuerdo en sacarles *negro* a las personas o a las aguas, pero a las dos o a ninguna”, agregó Gossain. “También hay una fiebre amarilla y nadie ha protestado por eso”.

JORGE COVARRUBIAS
Los Tiempos (Bolivia)
27/03/2007

Los diputados debaten hoy si la palabra “gallego” dejará de significar ‘tonto’ y ‘tartamudo’

El Congreso de los Diputados debate hoy la eliminación del diccionario de la Real Academia Española (RAE) de las acepciones peyorativas de la palabra *gallego*. Se trata de una proposición no de ley del diputado del BNG Francisco Rodríguez, que resalta en su iniciativa que el diccionario de la RAE “recoge la definición de *gallego* como sinónimo de tonto y tartamudo”.

El diccionario, en realidad, especifica que ese significado del término *gallego* solo se usa en El Salvador (en el sentido ‘tartamudo’) y en Costa Rica (en el sentido de ‘tonto’).

Rodríguez considera no obstante que “a estas alturas no es de recibo que se puedan avalar planteamientos vejatorios y xenófobos en nombre de un criterio de rigor científico más que discutible” y compara esta situación con las definiciones de *catalán* y *vasco*, casos en los que el *Diccionario* de la RAE utiliza significados relacionados con la lengua y el territorio.

En los motivos expuestos en la proposición no de ley se explica que la acepción 5 y 6 del diccionario convierte la palabra *gallego* en acepción de ‘tonto’ (falta de entendimiento o razón) o ‘tartamudo’ respectivamente.

El BNG considera que estas acepciones resultan una “sinonimia prejuiciosa, estereotipada, vejatoria y peyorativa. Trasladar a gentilicios definiciones caracterológicas de deficiencias humanas no puede ser avalado por ningún diccionario, mucho más si es pagado con fondos públicos”, alega.

Usos escasos e insignificantes

Entre sus argumentaciones explican que este uso de la palabra *gallego* es “escaso” e “insignificante” para el aprendizaje del español estándar. “Resulta chocante que ocupen el puesto 5 y 6 estas acepciones por encima incluso de la que hace alusión a la palabra *gallego* como sustantivo que se refiere a la ‘lengua de los gallegos’, acepción que aparece en séptimo lugar”, alegan.

“Nada pierde el diccionario de la RAE ni los hablantes del español, ni los que

vayan a aprender este idioma, si desaparecen de él las acepciones ‘tonto’ y ‘tartamudo’ como sinónimos de *gallego*. No es una censura de lo existente sino una selección que deja fuera lo insignificante, parcial, peyorativo e innecesario”.

Asimismo, el BNG compara este tratamiento con lo que acontece en el diccionario con la palabra *catalán* y la palabra *vasco*.

Esta formación nacionalista expone de esta manera que el diccionario de la RAE emplea definiciones más extensas en relación a la lengua y al territorio, da alguna referencia histórica y no figuran alusiones de “carácter vejatorio o prejuicioso”. “Todo el mundo sabemos, y más en este contexto de irracionalismo, que en el Estado Español hay hablantes que identificarían los dos gentilicios anteriores con acepciones indignas de figurar en el diccionario de la lengua. El reconocimiento de usos, aun siendo uno de los aspectos que no se deben obviar, tiene unos límites que deben pasar por el rigor, la necesidad y, diríamos en plan tradicional, por un cierto buen gusto”.

El País
28/03/2007

Crearán banco de datos con léxico del siglo XXI

El corpus tendrá 300 millones de registros y se centrará en los años 2000-2011. La nueva edición del Diccionario para 2010, anuncian en el Congreso de la Lengua.

La Real Academia Española comenzó a preparar un banco de datos del siglo XXI, que contendrá 300 millones de registros del léxico más actual de España y de América y que prestará especial atención al lenguaje de los medios de comunicación escritos y orales. Éste es uno de los proyectos académicos que mencionó el director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, al presentar ayer, en el IV Congreso Internacional de la Lengua, los trabajos que las 22 Academias tienen entre manos.

Ese Corpus del siglo XXI es continuación del banco de datos de la Academia, que incluye términos del español desde sus orígenes hasta la actualidad. El nuevo banco de datos se centrará en los años 2000-2011 y va a un ritmo de 25 millones de palabras al año. Cuando esté finalizado, contará con 300 millones de registros, pertenecientes en su mayoría al lenguaje periodístico.

García de la Concha anunció también que la nueva edición del *Diccionario* de la Real Academia Española saldrá en 2010, si bien la anterior, de 2001, está continuamente actualizándose en internet. Esa edición recogerá el trabajo que las Academias de los países hispanohablantes han realizado desde 2001 para actualizar una de las obras esenciales de referencia de estas instituciones. Pero, para facilitar la consulta a cualquier tipo de usuario, las Academias publicarán también un microdiccionario con el léxico más utilizado por los hispanohablantes.

El “proyecto de mayor envergadura” que la RAE tiene entre manos es el *Diccionario*

Histórico, que plasmará la historia de todas las palabras del español de todas las épocas y procedentes de los diferentes estratos sociales. Según dijo García de la Concha, esta obra está aún “en fase de despegue” y se tardará 15 años en recoger la historia de las 150.000 palabras más frecuentes. A medida que se vayan completando algunos apartados de esta obra mayor se pondrá la información en internet.

Como expuso Alfredo Matus, director de la Academia de la Lengua de Chile, las Academias preparan una nueva edición de la *Ortografía*, para hacer más didáctica la de 1999. El *Diccionario de Americanismos* es otro proyecto de las Academias que ya está en marcha.

Lengua abierta a horizontes

Carlos Fuentes afirmó que el castellano pasa por un excelente momento, lo que le ha permitido convertirse en la segunda lengua de occidente. Señaló que después del inglés, el castellano es la lengua más hablada, enseñada y leída. Su estado actual es “extraordinario”, porque “una lengua que era un poco marginal, asociada con la decadencia y el subdesarrollo, súbitamente se convierte en la segunda lengua de occidente”, dijo. El escritor, quien participa en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española y se sumó a los homenajes a Gabriel García Márquez, dijo que por ser un lenguaje vivo, el castellano está sujeto a cambios permanentes. “Es una lengua abierta a horizontes, a que se añadan vocablos populares, a pasar por el camino del

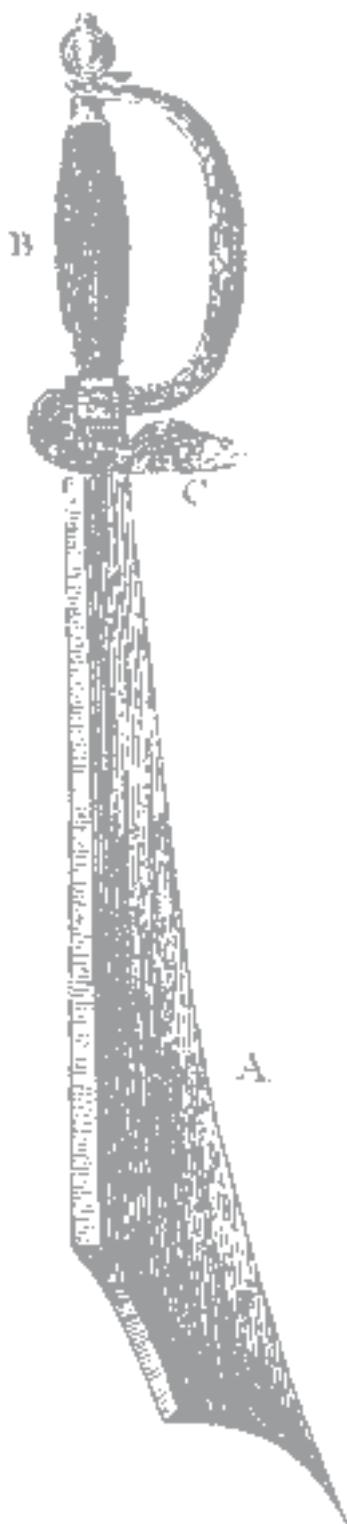
spanglish, a que sea olvidada, como está sucediendo en Filipinas. Es un organismo vivo”, precisó. Según Fuentes, “estamos ante una potencia de la lengua, por la cantidad de hispanoparlantes que hay en el mundo”. Aseguró que si pudiera hacerle una modificación a la lengua castellana, “la haría menos beata”. El autor de *Aura* admitió que una de las misiones de la literatura “es liberar de los corsés a la lengua y permitirle que las carnes se muevan como si fuera una rumbera”.

Notimex
Milenio (México)
29/03/2007

La cumbre del español reconoce la fragilidad del idioma en internet

- El 4% de las *webs* son en castellano, con el 6% de hablantes, mientras que el 57% están en inglés
- El Instituto Cervantes dará clases de lengua en el mundo virtual del videojuego *Second Life*

En un congreso eufórico por la expansión internacional del castellano, la unidad de la lengua y la superproducción de obras de referencia de la Real Academia Española –ha anunciado cinco diccionarios, una gramática y una ortografía–, solo la constatación de la precariedad del idioma en internet ha aportado un punto de realismo, o pesimismo. En el panel académico sobre el español en el ciberespacio, con un número récord de intervenciones del público, se constató una dura cifra: mientras solo el 9% de la humanidad habla inglés, el 57,95%



de los sitios *web* están en esta lengua. El castellano lo habla el 6% de la población mundial, y apenas el 4% de las *webs* están en esta lengua.

Todo un símbolo de dónde está la vitalidad en el debate: en 1997, Gabriel García Márquez proclamó en el Primer Congreso Internacional de la Lengua, en Zacatecas: "Jubilemos la ortografía". Diez años después, recibe el homenaje de los académicos, corrige sus obras y el grito antiortográfico solo se ha escuchado en el debate sobre la lengua en internet.

El gran provocador no ha sido un Nobel sino el joven profesor de comunicación de la Universidad de los Andes Omar Rincón, que proclamó que "la ñ no existe en la vida digital" ni tampoco es necesaria en la escritura digital, ya que "la ortografía no es un valor de la creación".

Faltas ortográficas

Ramón Tijeras, del Centro Virtual Cervantes, criticó que el mundo hispano "esté dejando que los anglosajones cuenten nuestro mundo tal como lo ven ellos" y monopolicen recursos como *Google* o *Youtube*. Eso sí, planteó una propuesta innovadora. Dentro de un mes, el Instituto Cervantes abrirá en el juego *Second Life*, donde millones de personas viven en un mundo paralelo, una academia de clases de español y una delegación virtual de Instituto Cervantes donde se podrán visitar las mismas exposiciones que en su sede de Madrid.

La preocupación no se limita a la presencia del castellano en la red. Llega también

a la corrección de la lengua. El director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, reclamó el mismo respeto por la ortografía que se mantiene en otros medios escritos donde no son tolerables las faltas, o la supresión de letras.

El director de la Academia Argentina de Letras, Pedro Luis Barcia, reconoció que el fenómeno tiene dos caras: "Nunca han escrito los chicos tanto como ahora. ¿Pero cómo lo hacen? Como una mona". Es más, en su opinión, "es cada vez más difícil centrar la atención del niño, es gravísimo porque el *zappingueo* está presente cada vez también en la conversación".

Las actitudes más recelosas, sin embargo, tienen quien las replique. El mexicano Raúl Ávila proclamó que "el español vivo está precisamente en el ciberespacio", recuperó la reivindicación de "jubilar la ortografía" y propuso que voces que aparecen "en más de un millón de páginas y prácticamente en todos los países hispanos" sean consideradas de uso común y se les abran las puertas de los diccionarios.

ERNEST ALÓS
El Periódico
30/03/2007

Crece el interés en Hungría por el español y la cultura hispánica

En Hungría hay cada vez más interés por el español y la cultura hispánica, lo que se manifiesta en el creciente número de estudiantes que tienen los institutos bilingües del país, dijo a Efe Piroska Bátki, directora de la sección española del Instituto Károlyi Mihály.

Bátki, con motivo de la quinta edición del Encuentro Nacional de Institutos Bilingües de Español (ENIBE), que se realiza este fin de semana en Budapest, explicó que también se registra un aumento de los alumnos interesados en este tipo de encuentros y “este año participarán unos 250”. El evento va acompañado de concursos y presentaciones de ensayos, así como una exposición sobre la cultura española. Los diferentes grupos de los institutos presentarán, entre otras, obras de artistas como Ernesto Caballero, Premio de la Crítica Teatral de Madrid al mejor autor de la temporada, y Paloma Pedrero, que obtuvo el Premio Tirso de Molina en 1987.

En Hungría actualmente funcionan seis institutos con secciones bilingües de español, uno en Budapest y cinco ciudades importantes del país, como Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs y Kecskemét, y todos estarán presentes en el ENIBE.

En el Instituto Károlyi Mihály de Budapest, donde todas las clases son bilingües, estudian unos 520 alumnos “y su número crece de año en año”. “El 98 por ciento de nuestros alumnos sigue sus estudios en alguno de los centros de enseñanza superior” y principalmente buscan las carreras donde puedan utilizar el idioma, como en economías o en turismo, explicó la directora.

Junto a los institutos bilingües, en 120 escuelas de primaria y secundaria se enseña el español, con un total de entre 6.000 y 10.000 alumnos instruidos por más de 130 profesores. Al mismo tiempo, en 31 centros de enseñanza superior hay

alguna posibilidad de aprender el idioma y cuatro universidades del país cuentan con departamentos de filología española, con 300 alumnos y 70 profesores en total. A estos se suman los que estudian español como segundo idioma, cuyo número supera los 2.500, según datos de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Budapest. Estos departamentos en los últimos años ampliaron su actividad y en la Universidad de Budapest hay un curso especial de filología catalana desde 1971, así como en Szeged, donde se imparten clases de idioma y cultura catalanes.

Aunque es difícil dar un número exacto sobre cuánta gente aprende el español en Hungría, el Instituto Cervantes inaugurado en 2004 el año pasado tuvo más de 4.000 estudiantes, a todos los niveles. A ellos se suman los que eligieron escuelas de idiomas privadas, en un país donde tan solo un 19 por ciento de la población dice hablar algún idioma extranjero.

EFE
Terra Actualidad
30/03/2007

La suerte de haber nacido en español

El IV Congreso de la Lengua Española en Cartagena fue mucho más que la apoteosis de Gabo. Fue una gran fiesta incluyente alrededor del idioma que superó todas las expectativas.

El tema a analizar en esa mañana de miércoles calurosa y húmeda, en el Centro

de Convenciones de Cartagena, era “La ciencia, la técnica y la diplomacia en el español”. ¿Cómo hacer para que el castellano que hablan más de 400 millones de personas tenga mayor trascendencia en todo el mundo? ¿Cómo hacerlo poderoso? ¿Cómo tener mayor presencia en el ciberespacio? Esas son algunas de las preocupaciones de los académicos de la lengua y fue uno de los aspectos principales que se discutieron durante el Congreso.

El salón Getsemaní, como todos los días, estaba lleno de estudiantes, académicos, periodistas y demás. Una de las particularidades de este evento es que las casi 6.400 personas acreditadas (se esperaba la mitad) jamás dejaron espacios vacíos. No importaba el tema, ni que entre los panelistas estuvieran presentes figuras famosas o poco conocidas. Los salones siempre estaban llenos y muchas veces la gente se tenía que sentar en el piso. Las ponencias eran aplaudidas y las preguntas no se hacían esperar. Que el homenaje a Gabriel García Márquez estuviera a reventar (hubo graves problemas en la organización, que se vio desbordada), no fue sorpresa. Pero que los eventos que siguieron a continuación lo estuvieran, eso sí fue una gran noticia para los 350 periodistas que cubrían el evento. El congreso, en conclusión, fue mucho más que el homenaje al escritor colombiano. Fue la semana en la que toda Cartagena respiró en torno al idioma. La semana en que la que había tantas actividades al mismo tiempo que los asistentes quedaban con la sensación de haberse perdido casi todo.

A la misma hora, en la misma ciudad pero a 25 minutos del Centro de Convenciones, en el barrio Nuevo Bosque, el tema era otro: “¿Se está creando un nuevo *boom* latinoamericano?”. El hecho de que en Cartagena se hayan reunido casi 100 autores que escriben en lengua castellana, ya fueran invitados por el Congreso o por sus editoriales (la Editorial Planeta llevó a más de 60 de sus autores y a casi todos sus editores) era una buena oportunidad para hacerse la pregunta. En esta oportunidad los que hablaban eran tres escritores latinoamericanos y los que escuchaban eran un par de decenas de alumnos y maestros de la Escuela Normal Superior. La conclusión es que no se busca encasillar a los escritores bajo una etiqueta específica, pero que la literatura en español sí pasa por un momento de mucha vitalidad.

El Congreso contó con una excelente participación de público: 6.400 inscritos. Todos los paneles, de todos los temas, tuvieron lleno completo.

“¿Cómo incentivar la lectura en los niños?”, preguntó con firmeza una niña de grado 11 después de escuchar las ponencias de la uruguayana Carmen Posadas, el colombiano Jorge Franco y el argentino Marcelo Birmajer, que se encontraban en el salón de actos del colegio. Franco, entonces, habló sobre cómo un escritor amigo se había interesado por los libros. “Su padre le contaba historias todas las noches y una vez no llegó al final del cuento. El niño le rogó que terminara, y el padre, hábilmente, le dijo que si quería saber qué pasaba la respuesta estaba en

ese libro (se lo señaló) que tenía en la biblioteca”.

Y el tema social no estuvo ausente. La dura realidad de la pobreza latinoamericana fue objeto de análisis desde el punto de vista de la lengua, y la conclusión que pareció imponerse es la necesidad de que el idioma sea una verdadera herramienta de entendimiento de todas capas. “La indigencia verbal es una amenaza para la democracia”, dijo en su ponencia Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Argentina. Ya había puesto este asunto sobre la palestra el escritor chileno Anto-



nio Skármeta, que dijo: “Solo me preocupa el español de los que están más cerca del silencio que de la palabra, de los que no pueden expresar sus ideas porque les han robado los libros y la cultura, porque no hay política cultural”.

Que la población latinoamericana tenga más acceso a la lectura es, sin duda, uno de los grandes retos del español en las próximas décadas. En Cartagena quedó demostrado que las personas quieren leer y que la población responde cuando se habla de temas como la literatura.

Porque este evento no se quedó encerrado en el Centro de Convenciones. Salió a las calles y para nada fue el encuentro elitista que denuncian algunos de los participantes en los foros de internet.

Por el contrario, las editoriales se preocuparon de que los habitantes de la ciudad pudieran aprovechar al máximo esta oportunidad. Durante el día había múltiples actividades en universidades, bibliotecas y escuelas públicas. En la noche la ciudad vieja se convertía en una especie de feria de pueblo donde en cada esquina había una atracción. Que Bernardo Atxaga por aquí, que el concierto de Carlos Vives y Fito Páez por acá, que los poetas más allá. Toda una ciudad sitiada por el español. Al finalizar cada tarde, por ejemplo, debajo de los árboles de la Plaza de Bolívar se sentaban varios escritores a conversar. Gran cantidad de personas se acercaban para escucharlos. “La experiencia de compartir tus impresiones con el público fue muy enriquecedora”, dijo uno de los escritores que participaba en

la tertulia. Quedaban, especialmente los extranjeros, muy impresionados por la motivación de la gente a escucharlos y por las preguntas que les hacían. Antonio Muñoz Molina, miembro de la Real Academia Española de la Lengua y uno de los más importantes escritores de España, quedó tremendamente conmovido después de oír a los estudiantes de la Institución San Francisco de Asís, en el barrio Olaya Herrera. Y así la mayoría de ellos. Esta también fue una gran oportunidad para que los autores hispanoamericanos se conocieran y pudieran encontrar sus puntos de unión y desencuentros. “De aquí va a salir algo muy positivo en un futuro”, dijo uno de los escritores invitados por Planeta.

76

Durante la semana, Cartagena parecía la gran capital iberoamericana. Todos los acentos posibles estaban representados. Es difícil creer que en ocasiones anteriores se hayan reunido en la ciudad tantas personas y de tan variados lugares de habla hispana. “A ese no le entiendo”, dijo uno de los asistentes a las tertulias al oír a un autor español. Quedó demostrado que uno de los puntos clave del castellano es su diversidad, que en muchas ocasiones crea la dificultad de comunicarse. La escritora chilena Marcela Serrano, lo tiene muy claro: “Muchas cosas nos separan en el habla pero no en la escritura. La maravilla de este idioma es que, una vez publicado, un cuento en español puede ser leído por más de 400 millones de personas”. Es que se trata de la lengua que más fronteras atraviesa y comparte. Una que, como quedó demostrado en este congreso, es capaz de crear la conciencia

de un ser hispanoamericano. Por eso el poeta argentino-mexicano Juan Gelman concluyó: “Es una suerte haber nacido en español”.

Semana (Colombia)
31/03/2007

La amenaza del español

MIAMI, Florida.— Muchos nos tienen miedo solo porque hablamos en español. Como no nos entienden, desconfían. Nos ven como sospechosos. Y algunos hasta se imaginan que somos criminales o terroristas, pero no se atreven a decirlo. Se ponen nerviosos si les toca sentarse junto a nosotros en un avión. En ocasiones hasta nos gritan: “regrésate a tu país”. Lo que no saben es que éste también es nuestro país.

En segundo lugar, calculo que en Estados Unidos hay unos 50 millones de personas que hablan español, *spanglish* o que saben algo de castellano. Y cada vez serán más. Estados Unidos es la nación donde existen más hispanoparlantes en todo el mundo, con la excepción de México. Argentina, Colombia y España ya quedaron atrás.

Castellano en casa

El español se sostiene en Estados Unidos debido a que 9 de cada 10 familias hispanas hablan castellano en casa, gracias a la creciente red de medios de comunicación para hispanoparlantes y, sobre todo, porque cada año entra alrededor de un millón de inmigrantes, legales y no tanto,

que hablan el idioma. Sin los inmigrantes que hablan español, las ciudades norteamericanas se harían chiquitas. Según el último reporte de la Oficina del Censo, sin inmigrantes Boston perdería 100.000 habitantes, Los Ángeles, 200.000 y Nueva York, 600.000.

El idioma oficial

A pesar de las enormes contribuciones económicas y culturales de los inmigrantes hispanoparlantes, hay muchos esfuerzos para hacer del inglés el idioma oficial de Estados Unidos. Pero es absurdo. Cada vez más personas prefieren comunicarse, escuchar sus noticias y leer en español. Ninguna ley puede obligar a hablar un idioma. Es ingenuo. Pero hay políticos que no entienden esto.

Hace poco el republicano Newt Gingrich –que pronto pudiera lanzar su candidatura presidencial y que se opone a la educación bilingüe– dijo que aquellos que no hablan inglés en Estados Unidos usan “el lenguaje de los que viven en los guettos”.

¿Desde cuando el español o el francés son idiomas inferiores? Estados Unidos es el único país que conozco donde hay gente que cree que hablar un solo idioma es mejor que hablar dos o tres. Lo chistoso es que Gingrich pronto se dio cuenta de su error y se disculpó. ¿Y saben qué idioma utilizó para disculparse? Sí, el español. En un comunicado de prensa dijo que “nunca he creído que el español sea un idioma de gente de bajos recursos, ni tampoco un idioma sin belleza”, y luego

confesó que “hace un tiempo que he estado tomando lecciones de español para aprender el idioma”.

En busca de votos

¿Por qué se disculpó Gingrich? Muy sencillo. Porque si quiere ganar la presidencia de Estados Unidos va a necesitar el voto de millones de latinos que hablan español y a los que, sin querer queriendo, ofendió.

Pero los norteamericanos no son los únicos que temen a los que hablamos español en Estados Unidos. Muchos latinoamericanos y españoles tampoco nos entienden. Claro, el español que hablamos en Hialiah, en East L.A. y en Pilsen es muy distinto al de Guayaquil, San Pedro Sula y Oaxaca. Decimos *troca* en lugar de *camión*, *parquear* en vez de *estacionarse* y “el handyman que atranca el liqueo over la carpeta soqueada” es lo mismo que “el plomero que repara una gotera que empapó la alfombra”. Distinto, pero se entiende, ¿no?

Sin embargo, el español que hablamos en Estados Unidos amenaza la sensibilidad de los más dogmáticos. Nos dicen de todo: ignorantes, flojos, pochos, mal educados y, sobre todo, violadores de las santas reglas de la Real Academia de la Lengua Española. Da igual. Tan inútil como declarar al inglés el idioma oficial en Estados Unidos es el pretender que todos hispanos hablen como andaluces, cordobeses o madrileños. ¡Jo! El español que se habla en las calles del Bronx y de Houston, en la *office* y chateando en la

internet está requetevivo y se transforma día a día. Es el español que hablaría Sancho Panza si hubiera venido como inmigrante a hacer las américas.

Idioma con poder

Este español norteamericanizado, corrompido y contaminado, impuro y aglutinador –es como un monstruo lingüístico que se come y luego digiere e integra todas las palabras que se le acercan– está influyendo enormemente al español que se habla en otras partes del mundo. Se extiende debido al gran poder adquisitivo de los hispanos en Estados Unidos, que ganan en promedio cuatro veces más que los latinoamericanos, permitiéndoles viajar más, gastar más en teléfono, enviar más remesas. A esto hay que unirle la imparable la penetración tecnológica y cultural del norte al sur a través de películas, música, moda, internet, televisión, cable, radio y satélite.

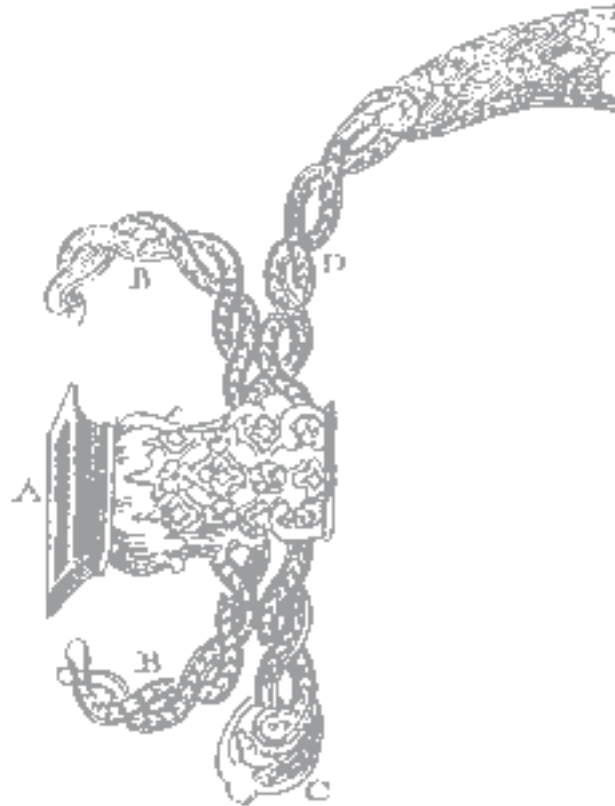
Nuestro español del norte –¿nortehol?– solo amenaza a aquellos que no entienden que las lenguas, como la imaginación, crecen de manera inusitada, sorprendente, se alimentan de los lugares menos sospechados y desafían todos los decretos.
“Gud bai.”

JORGE RAMOS AVALOS
Univisión (Estados Unidos)
09/04/2007

El uso del español en Estados Unidos aumenta y “se expande cada vez más”

El uso de la lengua castellana en Estados Unidos ha aumentado merced al desarrollo demográfico de la población hispana y “se expande cada vez más” también a escala administrativa e institucional.

Esta conclusión se desprende de un estudio realizado en España dentro del programa de investigación “El valor económico del español: una empresa multinacional”, auspiciado por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales y la Fundación Telefónica.



La autora del estudio, María Jesús Criado, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, destaca que el Gobierno federal, la Casa Blanca, políticos, bibliotecas “y un amplio elenco” de instituciones y entidades estadounidenses “disponen de páginas en español en sus sitios en internet y facilitan documentos y la realización de trámites” en lengua castellana.

Los datos del Censo de EEUU relativos a 1990 y 2000, sobre las lenguas “familiares” más frecuentes en el país reflejan que el español pasó de ser hablado por

17,3 millones de personas en 1990 a 28,1 millones en 2000, frente a la lengua china, hablada en 1990 por 1,2 millones frente a 2 millones de personas en 2000.

El estudio “Inmigración y población latina en Estados Unidos: un perfil sociodemográfico” dice, sin embargo, que a diferencia de lo que sucede en España, donde la inmigración latinoamericana tiene la lengua como “un valor añadido”, en Estados Unidos “prevalece la imagen de obstáculo”.

De hecho, según datos del Centro Pew Hispanic, que cita la autora, los propios latinos en Estados Unidos reconocen que la lengua materna es “el principal obstáculo para el logro de sus objetivos”.

El estudio refleja que en “la valoración negativa de la lengua materna pesa, además de razones objetivas, las resistencias y recelos que suscita en Estados Unidos la utilización de otro idioma”.

Según María Jesús Criado, este aspecto se refleja, “en su vertiente dura”, en el movimiento English-Only, que demanda que el inglés sea oficialmente la lengua nacional y la abolición de la educación bilingüe en los centros públicos.

Los datos que cita la autora reflejan que la expansión de la lengua española en Estados Unidos es uno de los “efectos destacados” del crecimiento de la migración.

Los once millones de hispanohablantes contabilizados en 1980, dice el estudio,



pasaron a ser en 2005 más de 32 millones de los residentes (el 12 por ciento de la población total de EEUU).

El estudio agrega que aunque no todos los hispanos hablan español, sí es la (lengua) que más persiste entre los jóvenes del conjunto de grupos inmigrantes”, la que congrega más hablantes “adoptivos” y en todos los niveles de enseñanza la “mayoritariamente elegida”.

A manera de conclusión, el estudio dice que la evolución de los residentes hispanos en Estados Unidos –a mediados de este siglo lo será uno de cada cuatro, según cálculos oficiales– “será crítica para el futuro” de ese país.

80

El estudio será presentado el martes en el seminario “Valor económico del español”, que se celebrará en la localidad madrileña de Alcalá de Henares.

EFE

Los Tiempos (Colombia)

16/04/2007

La UE medirá en 2009 el nivel de idiomas de los adolescentes europeos

La Unión Europea medirá a partir de 2009 los conocimientos de los jóvenes comunitarios de entre 14 y 16 años, al final de la enseñanza obligatoria, en las dos primeras lenguas extranjeras que hayan aprendido. La Comisión ha aprobado el modelo de prueba que se utilizará para elaborar este indicador europeo de competencia lingüística.

En la primera oleada de pruebas, que se llevará a cabo en 2009, los exámenes medirán el nivel de lectura, comprensión oral y escritura de los jóvenes en el primer y segundo idioma más enseñados en la UE: inglés, francés, alemán, español e italiano, según informó el Ejecutivo comunitario a través de un comunicado. Entre 4.000 y 5.000 alumnos de cada Estado miembro harán las pruebas. Los impulsores del proyecto esperan conocer el nivel de idiomas, pero también en qué países se están ofreciendo los mejores programas de idiomas. Esta información ayudará, según Bruselas, a políticos, profesores y alumnos a mejorar la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas.

El Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 se fijó como objetivo que todos los jóvenes estudien desde la edad más temprana posible al menos dos lenguas extranjeras. El comisario de Educación, Jan Figel, aseguró que el indicador de competencia lingüística no tiene como objetivo establecer una clasificación de países, sino que “servirá para inventariar las mejores experiencias en materia de adquisición de conocimientos lingüísticos, con el objetivo de favorecer su intercambio entre los Estados miembros”. Por su parte, el responsable de multilingüismo, Leonard Orban, subrayó que el indicador servirá para conocer “la distancia que todavía nos separa de los objetivos que nos hemos fijado: el acceso de los ciudadanos de la UE al multilingüismo”.

EP. *El País*
16/04/2007

Enganchados al español

La gran popularidad de las telenovelas desata el interés por la lengua castellana en Israel.

El padre del Estado de Israel, David Ben Gurion, aprendió español para leer *El Quijote* en la versión original de Miguel de Cervantes. Para las nuevas generaciones, ya no es la literatura clásica sino las telenovelas iberoamericanas las que les abren la puerta para adentrarse en el aprendizaje del idioma.

Desde que Los ricos también lloran irrumpiera en las pantallas israelíes hace más de una década, la fiebre por el género ha crecido de forma imparable. Actualmente hay dos canales de televisión por cable que emiten exclusivamente telenovelas: Viva y Viva Platino. Al menos otros siete también las programan, en versión original con subtítulos, desde Amor a palos y Pasión de gavilanes hasta Floricienta y Rebelde Way.

Mujeres y adolescentes

“La mayoría de la audiencia es femenina, o bien adolescentes o mujeres entre los 25 y los 55 años”, explica Nadav Palti, director de Mapal Comunicaciones, la mayor empresa del sector en Israel, responsable de Viva y Viva Platino. Para las adolescentes, asegura Palti, las telenovelas son todo un modo de vida. “Compran la mercadotecnia, se empapan de las revistas dedicadas al género y acuden a los conciertos y galas cuando sus protagonistas vienen a Israel”.

Sara Katz, abogada de 48 años, hace tiempo que abandonó la edad del pavo, pero es fiel seguidora de *Sos mi vida* y *Alborada*: “Me encantan porque me permiten relajarme, escapar de los problemas y de la dureza de la vida de Israel”. En los últimos años han proliferado los melodramas en hebreo de producción nacional, pero a Sara no le interesan: “No puedo evadirme, son historias demasiado cercanas. Prefiero que sucedan en el extranjero”. Y si los protagonistas hablan español, apunta, todavía mejor: “Es una lengua preciosa, romántica y muy melodiosa, que se pega con facilidad”.

El fenómeno ha alcanzado tal envergadura que uno se encuentra con estudiantes, cajeras, amas de casa u oficinistas que hablan un correcto español sin haberlo estudiado.

Algunas van un paso más allá e ingresan en alguna de las academias de español que hay en el país. “Llegan con un nivel oral intermedio y a veces hasta avanzado, pero desconocen la gramática y no tienen ni idea de escribir”, explica Selma Aronovich, profesora del Instituto Cervantes de Tel-Aviv.

Caída durante la Intifada

Poco después de iniciar su andadura en 1998, el Cervantes de Israel alcanzó los 1.000 alumnos. Una cifra que cayó en picado, hasta la mitad, con la Intifada. Hoy se ha vuelto al millar de estudiantes, muchos de origen latino y otros enganchados al idioma por las teleseries. “Es un fenómeno cómico, porque te vienen chicas de

14 años que hablan igual que los adultos en las telenovelas, con muchos modismos como *chale, chave* o *¿qué onda?*”, afirma la pedagoga Aronovich.

Además del mundo maniqueo de los melodramas, hay otros factores que influyen en el interés de los israelíes por la lengua de Valle-Inclán. “Desde los lazos históricos con España, que se mantienen como referencia, a la percepción del español como un idioma fácil de aprender”, expone el jefe de Estudios del Cervantes, Alberto Madrona. “Muchísimos jóvenes, además, eligen Latinoamérica para viajar durante varios meses al acabar el Ejército y quieren estudiar antes lo básico o consolidar lo aprendido a la vuelta”, añade.

El auge de este interés en la calle contrasta con la situación en el ámbito institucional. En primaria, explica Madrona, su estudio depende de la presión que ejerzan los grupos de padres. En secundaria la ofrecen algunos institutos, pero está menos extendida que el árabe y el francés. En la universidad, solo la Hebrea de Jerusalén cuenta con la carrera de Filología Hispánica. Otras la tienen como optativa.

“Es una situación muy contradictoria. Se puede estudiar 30 horas de español en mil sitios pero no hay casi instituciones para profundizar y consolidar los conocimientos”, reflexiona Madrona, quien lleva año y medio en Tel-Aviv, adonde llegó procedente del Cervantes de El Cairo. La prueba es que no existe ni una sola asociación de hispanistas en todo el país.

Más diáfano parece el futuro de las telenovelas en español. “Desde la óptica empresarial son un gran éxito, porque tienen un formato diario de drama que encaja en el horario de máxima audiencia y su coste de producción es relativamente bajo”, explica Nadav Palti. Para los anunciantes, añade, son un filón, ya que garantizan una audiencia fiel durante seis u ocho meses, el promedio de duración de una temporada de telenovelas.

Sea como fuere, el español está de moda. Y hoy en Israel vende mucho más decir *Te amo que Ani ohev otaj*.

RICARDO MIR DE FRANCIA
El Periódico
23/04/2007

El español es el segundo idioma que más se estudia en el mundo, según el Instituto Cervantes

El español es el segundo idioma que se estudia en todo el mundo, después del inglés, con más de 14 millones de alumnos en 90 países en donde no es una lengua oficial. El director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, ha resumido hoy con esta cifra la importancia y la presencia del español en el mundo durante la conferencia inaugural del V Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas, que se celebra en La Coruña hasta el próximo sábado.

Bajo el título de *El español y el gallego en un mundo global*, el escritor, profesor y periodista coruñés ha analizado el español como lengua de comunicación internacional que, en su opinión, ocupa un

“lugar determinante, ya que abre puertas a los futuros profesionales”.

A este respecto, ha observado que la búsqueda de mayores salidas en el mercado laboral es el “motivo principal que argumentan los alumnos que se decantan por el español” y ha destacado su importancia además para la economía en un mercado globalizado, ya que es el idioma básico en 21 países.

La mayor demanda de enseñanza del español se concentra en el continente americano, donde lo hablan más de siete millones de personas, una cifra “que se triplicará en los próximos años”, ha pronosticado el responsable del Instituto Cervantes.

Molina ha señalado que en la actualidad hay un millón de hispanohablantes en Brasil, que se convertirán “en once millones como mínimo” cuando entre en vigor la obligación de impartir castellano como segunda lengua en la enseñanza primaria.

Esta decisión del Gobierno hace necesarios unos 210.000 profesores de español en Brasil, una afirmación que ha suscitado murmullos de satisfacción en el auditorio, el salón de actos de la Escuela Oficial de Idiomas de A Coruña.

Molina ha calculado que dentro de 10 años serán más de 30 millones de brasileños los que hablen español y se sumen así a los actuales 500 millones de hispanohablantes en Latinoamérica y España, lo que lo sitúa como cuarta lengua del mundo después del chino, el inglés y el indio.



Como principales retos de futuro el director del Instituto Cervantes se ha fijado en Estados Unidos, donde en la actualidad lo hablan más de 36 millones de personas, un país que ha considerado “una plataforma decisiva para que el español reafirme su papel como segunda lengua de comunicación internacional”.

El V Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas se celebra bajo el lema “Mosaico de lenguas y culturas” y en él

participan expertos de las principales instituciones educativas y culturales, profesionales del sector de la didáctica de lenguas y las principales editoriales especializadas en la creación de material para el aprendizaje de idiomas.

EFE
El País
26/04/2007

Periodistas y empresarios reclaman el correcto uso del español en televisión

Un encuentro analiza el empleo del idioma en los medios audiovisuales de España y América.

Periodistas y responsables de medios de comunicación reclamaron ayer la defensa del español “como patrimonio común” en el seminario El español en los noticiarios de televisión a ambos lados del Atlántico, que se celebra en San Millán de la Cogolla (La Rioja). Durante tres días, periodistas de España, México, Argentina y Estados Unidos debatirán sobre la importancia de los informadores como responsables del correcto uso del español.

“Tenemos que hablar como nuestro público, no levantar barreras”, opinó en el acto de inauguración del seminario Álex Grijelmo, presidente de la Agencia Efe y vicepresidente de la Fundación del Español Urgente (Fundéu). “Si van a caer precipitaciones en forma de nieve, igual es mejor decir que nevará”, añadió. Grijelmo animó a los presentes a utilizar menos anglicismos. Esta costumbre “a veces acrecienta un complejo de inferiori-

dad que sentimos en lengua española que nos hace pensar que lo que nombramos en inglés es más prestigioso”, añadió.

Por su parte, Alejandro Echevarría, presidente de Tele 5, después de reconocer que el inglés es un idioma “todopoderoso”, sobre todo en las nuevas tecnologías, habló del gran potencial del español, con más de 400 millones de personas que se comunican gracias a esta lengua, y abundó en la necesidad de cuidarlo y de “reivindicar su uso por encima de extranjerismos innecesarios. También intervino el presidente de la corporación RTVE, Luis Fernández, que manifestó que “el idioma es el bien máspreciado de una comunidad”. Aseguró que las claves para usar correctamente la lengua en televisión son “profesionalidad, trabajo y respeto”.

Similar peso que el turismo

Francisco González, presidente del BBVA, cifró en el 15% del PIB nacional el valor económico del español, similar al del sector turístico, y consideró “necesario potenciar el uso del español en internet, donde se está jugando la posición geoestratégica del futuro”. Aludió a la influencia que esta lengua ha conseguido en los últimos años en dos grandes naciones de habla portuguesa e inglesa, Brasil y Estados Unidos. En este último país, más de 44 millones de personas (el 15% de la población) hablan español.

La conferencia inaugural corrió a cargo del periodista mexicano Jacobo Zabloudovsky, que resaltó el papel de “maestros” que tienen los informadores, sobre todo

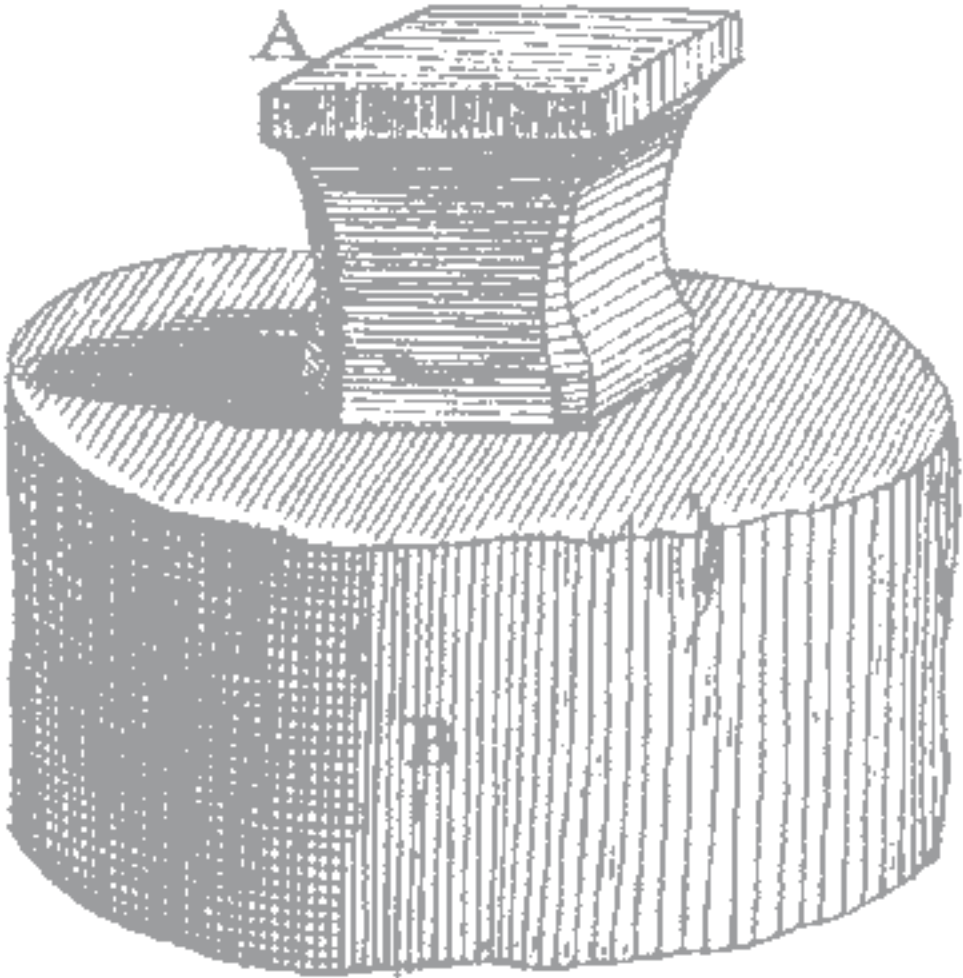
los de televisión, ya que “influyen en mucha gente” y por lo tanto, están “obligados a hablar bien”. Zabludovsky puso la nota de humor al dudar de quién ha influido más en los humanos, si Gutenberg con la imprenta, o Robert Adler, inventor del mando a distancia para el televisor, por cuyo dominio han sucumbido tantos matrimonios. Negó que la televisión haya empobrecido el idioma aunque use “un vocabulario más restringido”.

“La televisión ha cambiado más la percepción y apreciación del ser humano sobre sí mismo y la sociedad que cuanto pudieron hacerlo todas las invenciones de la historia”, aseguró. “Creo que la unidad de nuestra lengua va a ser salvada por la televisión”, añadió. Reconoció, sin embargo, una cierta impunidad en la forma de hablar, por lo que propuso que haya en las televisiones “un vigilante de la palabra, el equivalente a un corrector de estilo, capaz de enseñar a hablar a quienes lo hacen sin saber”.

También ayer la Fundación del Español Urgente (Fundéu) suscribió un convenio de colaboración con cinco medios de comunicación de España, Estados Unidos y Colombia, a los que se unirán en breve la Cadena SER y La Sexta. Ya trabajaba con otros seis. Mediante este acuerdo, los medios reconocen a Fundéu como un organismo capacitado para formar a sus profesionales en el correcto uso del idioma y para velar por los buenos usos idiomáticos en sus productos.

ELOY MADORRÁN
El País
27/04/2007







El Español Lengua de Especialidad (ESLE)

Para reflexionar conjuntamente sobre la incidencia de la lengua española en la comunicación profesional y científico-técnica, la Fundación Campus Comillas ha patrocinado un encuentro con la participación de un grupo de destacados especialistas en metodología del Español con Fines Específicos (EFE). Su objetivo ha sido analizar todas las cuestiones que suscita la enseñanza-aprendizaje de los lenguajes de especialidad en el aula de español como lengua extranjera.

Los especialistas reunidos en la Fundación Campus Comillas hemos sido conscientes de esta realidad y de la importancia que este campo de conocimiento y aplicación tiene en la sociedad actual, así como también del enorme volumen que representa la demanda de formación en español para la comunicación especializada, por ello hemos acordado elevar a la Fundación una serie de propuestas de actividad orientadas al ámbito de la investigación aplicada y a la formación de profesionales y docentes en Español Lengua de Especialidad (ESLE).

Estas propuestas se traducen en proyectos específicos para desarrollar tanto en el ámbito de la investigación como en el de la formación. En el primero de dichos ámbitos, y en colaboración con otros organismos, se recomienda:

- Establecer, en el marco de la Fundación Campus Comillas, un foro de debate estable sobre la Enseñanza de Español Lengua de Especialidad.
- Proponer a la Fundación Campus Comillas que sirva de puente entre la Universidad y la Empresa para despertar el interés y la importancia que hoy tienen las lenguas de especialidad en la comunicación interprofesional.
- Acometer la creación de un glosario terminológico para unificar y armonizar las denominaciones de los conceptos propios de este ámbito de conocimiento, dada la dispersión terminológica que en la denominación de este ámbito existe actualmente, acordando adoptar para esta área de conocimiento la denominación "Español Lengua de Especialidad (ESLE)".
- Desarrollar líneas de trabajo orientadas a la creación y disponibilidad de recursos especializados en español, de tal manera que abarquen desde la constitución de bancos textuales hasta la creación de bancos terminológicos y fraseológicos, complementando los trabajos realizados o en curso de realización en distintos centros y organismos, ya que hoy están todos ellos dispersos y son de difícil acceso.
- Promover trabajos descriptivos y contrastivos del español de las distintas especialidades, ámbitos de actividad y sectores profesionales, tanto cuanti-

tativos como cualitativos, destinados a mejorar la adecuación de los materiales de enseñanza y la creación de programas de tratamiento y recuperación automáticos de la información.

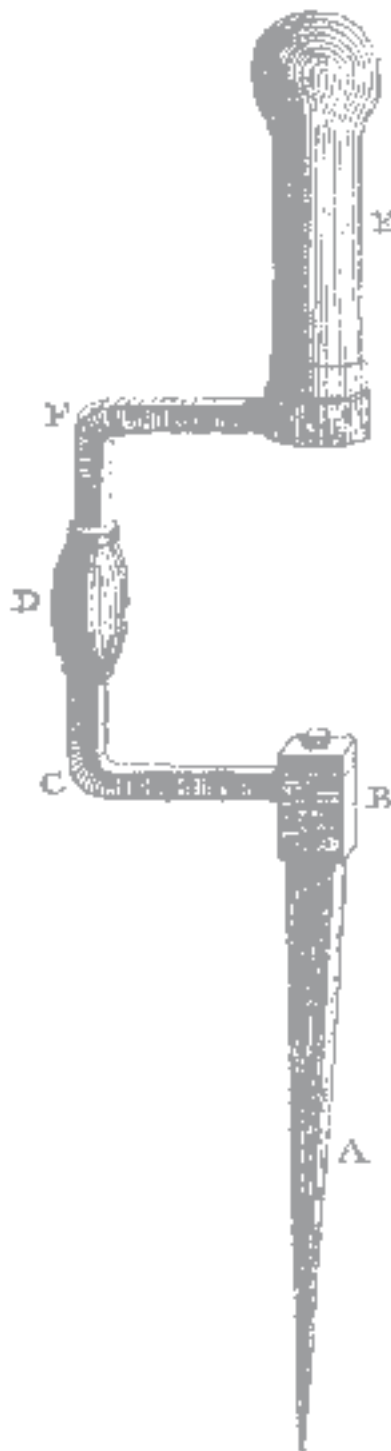
En el ámbito de la formación, especialmente en cooperación con el Instituto Cervantes, se proponen dos líneas de actuación:

- Crear un programa de formación de profesores de Español Lengua de Especialidad (ESLE) que acoja los sectores de actividad que ofrecen hoy mayor demanda. Dicho programa, con carácter virtual, se impartirá por vía telemática y contará con un período presencial en Comillas.
- Diseñar un programa de mínimos para la formación en Español Lengua de Especialidad (ESLE) de características similares al anterior.

88

Es evidente que la celebración de este Encuentro de especialistas en Español con Fines Específicos bajo el patrocinio de la Fundación Campus Comillas ha sido una oportunidad única para poder reflexionar conjuntamente, tanto sobre los problemas que suscita hoy la enseñanza-aprendizaje de los lenguajes de especialidad en el aula de español lengua extranjera, como sobre la necesidad de vincular el sector productivo a la comunicación lingüística de calidad, a través de una comunicación fluida y eficiente.

M. TERESA CABRÉ
Universidad Pompeu Fabra
JOSEFA GÓMEZ DE ENTERRÍA
Universidad de Alcalá



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS



PRÓXIMOS CONGRESOS

(información tomada de todoele.net)

2º Congreso Virtual E/LE

Fechas: 7 al 20 de mayo de 2007

Lugar:

Organizador: SIC Lingua
congresoale.net/cvele2007

XXII Encuentro Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas

Fechas: 9 a 11 de mayo de 2007

Lugar: Sevilla

Organizador: Asociación de Jóvenes Lingüistas y Universidad de Sevilla
www.joveneslinguistas.org

IV Encuentro Práctico de Profesores de Español en Alemania

Fechas: 11 y 12 de mayo de 2007

Lugar: Würzburg

Organizador: International House-Barcelona y la editorial Difusión
www.encuentro-practico.com/wuerzburg

I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros

Fechas: 17 al 19 de mayo de 2007

Lugar: Valencia

Organizador: University of Virginia-HSP y Universidad Católica de Valencia
www.uvavalencia.org/congreso

VIII Congreso Argentino de Hispanistas

Fechas: 21 a 24 de mayo de 2007

Lugar: Mendoza

Organizador: Asociación Argentina de Hispanistas
ffyl.uncu.edu.ar/aah

I Jornadas de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas

Fechas: 21 al 23 de mayo de 2007

Lugar: Córdoba

Organizador: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
www.lenguas.unc.edu.ar/jornadaseducacion.htm

Primer congreso internacional "Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción"

Fechas: 24 a 27 de mayo de 2007

Lugar: Buenos Aires

Organizador: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

29th Language Testing Research Colloquium

Fechas: 9 a 11 de junio de 2007

Lugar: Barcelona

Organizador: International Language Testing Association (ILTA)
www.iltaonline.com/Itrc07

III Congreso de ALFAL - Las Teorías lingüísticas y los fundamentos biológicos del lenguaje humano: un diálogo

Fechas: 21 y 22 de junio de 2007

Lugar: Oxford

Organizador: Facultad de Lenguas Modernas, Universidad de Oxford
odur.let.rug.nl/dejonge/alfal/congres3.htm

VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas

Fechas: 5 a 7 de julio de 2007

Lugar: Manila

Organizador: Asociación Asiática de Hispanistas e Instituto Cervantes
Asociación Asiática de Hispanistas

V Congreso de Investigaciones Lingüístico Filológicas 2007: La Enseñanza de Lengua(s) en el Tercer Milenio

Fechas: 8 al 10 de agosto de 2007

Lugar: Lima

Organizador: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (Sede Perú), Facultad de Letras y CC. HH. de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Academia Peruana de la Lengua
www.academiaperuanadelalengua.org/congreso

Primeras Jornadas Internacionales sobre Normativa del Idioma Español

Fechas: 24 y 25 de agosto de 2007

Lugar: Buenos Aires

Organizador: Fundación Litterae

Assessing language and (inter-)cultural competences in Higher Education

Fechas: 30 de agosto al 1 de septiembre de 2007

Lugar: Turku

Organizador: Universidad de Turku, Departamento de Francés

users.utu.fi/freder/ASSESSMENT/Intro.htm

XVIII Congreso Internacional de ASELE

Fechas: Del 19 al 22 de septiembre de 2007

Lugar: Alicante

Organizador: ASELE - Universidad de Alicante
www.aselered.org

ExpoELE Comillas

Fechas: 21 y 22 de septiembre de 2007

Lugar: Comillas, Cantabria

Organizador: Fundación Campus Comillas
www.expoele.net

II Congreso internacional de FIAPE - El español: una lengua, muchas culturas

Fechas: 26 a 29 de septiembre de 2007

Lugar: Granada

Organizador: Universidad de Granada
www.ub.uio.no/uhs/sok/fag/RomSpr/fiape-2congreso/index.html

Current Approaches to Spanish and Portuguese Second Language Phonology

Fechas: 22, 23 de febrero de 2008

Lugar: Minneapolis, Minnesota

Organizador: University of Minnesota Minneapolis
spanport.cla.umn.edu/L2phonology/index.html

XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina

Fechas: 18 al 21 de agosto de 2008

Lugar: Montevideo

Organizador: Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)
www.mundoalfal.org/Congreso%20montevideo.htm



NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS



Reseñas

Cestero Mancera, Ana M.^a (ed.) (2006), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares, 94 páginas, ISBN 84-8138-701-0.

A pesar de que con un título similar al de la obra que ahora reseñamos han aparecido recientemente diversos libros (sin ir más lejos: el coordinado por Manel Lacorte *Lingüística aplicada del español*, que dejamos para el próximo boletín), lo cierto es que el objetivo de este en particular queda muy bien delimitado desde el prólogo. Se trata de recoger en una publicación las cinco conferencias que se impartieron en las Jornadas Conmemorativas del x Aniversario del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, ya que su contenido puede resultar de interés para numerosos alumnos y profesores que se dedican a este ámbito académico y docente.

En momentos como el actual, en que han proliferado los cursos de posgrado o másteres de este tipo en numerosas universidades españolas, no está de más echar la vista atrás y ver cuáles fueron las pioneras; y entre ellas, habría que citar sin duda a la de Alcalá, que creó su

título propio en 1994. Por ello, esta obra está pensada en cierto modo también como una especie de homenaje a los tres profesores que han dirigido hasta ahora este Máster de Alcalá: Pedro Benítez Pérez, Josefa Gómez de Enterría y Francisco Moreno Fernández, de quienes se presentan sendas ponencias, junto con las de otros tres especialistas, Francisco Poyatos, por un lado, y Marta Baralo y Javier Aguado-Ojea, por otro, que completan el libro.

La edición corre a cargo de Ana M.^a Cestero, que ha investigado y publicado también en el ámbito de la enseñanza del español, en especial en lo relativo a la comunicación no verbal y los turnos de habla en la conversación. En la introducción, Cestero explica brevemente el contenido del plan de estudios actual del Máster y hace un pequeño recorrido por su historia, con especial atención a los alumnos que han ido pasando por él y a las cerca de doscientas memorias de investigación, originales, que estos han ido presentando (muchas de las cuales pueden consultarse en la Biblioteca Virtual de RedELE).

El primer capítulo recoge la conferencia de Pedro Benítez, titulada “La enseñanza de español para extranjeros en los últimos años”. Se trata de un texto con abundante información sobre la historia

reciente de esta modalidad de enseñanza, que puede resultar especialmente útil a quienes se inicien en ella. Partiendo de la constatación del aumento del interés por aprender español, Benítez compara la situación del profesorado en los años ochenta y en la actualidad, con opciones de formación mucho más cualificadas (si bien reivindica una licenciatura específica en ELE, que hoy por hoy, en realidad, parece encaminarse más por la vía de los posgrados que por la del grado). Repasa a continuación algunos de los factores que han contribuido a la expansión de esta disciplina y cita entre ellos en lugar destacado el papel de las editoriales, que proliferaron y se diversificaron con la introducción de los enfoques comunicativos en España. Elogia de ellas la amplitud, diversidad y dinamismo de sus catálogos, así como el hecho de que algunas de ellas den cabida a los resultados de la investigación, en forma de colecciones que publican memorias de máster o ensayos de carácter más didáctico o formativo. Sale al paso, también, de dos de las críticas que suelen hacerse a los materiales publicados, como son el predominio de la variedad peninsular en sus textos y el hecho de que estén destinados a un público genérico, sin atender específicamente a las dificultades de los aprendices según su lengua materna; en el primer caso, Benítez considera que se debe optar por una determinada variante culta que permita la intercomunicación; y en el segundo, opina que es un aspecto en el que las publicaciones deberían incidir, incluyendo versiones de los manuales o libros sobre errores para aprendices de una lengua materna determinada

(algo que, de hecho, ya está sucediendo, paralelamente a la actual reivindicación de la lingüística contrastiva). Otro de los factores a los que alude por extenso es el papel desempeñado por las revistas especializadas; así, cita y comenta con detalle las peculiaridades de *Cable*, *Carabela*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L* y *REALE*. Y, entre las electrónicas, destaca también *Materiales*, *RedELE*, *Cultura e Intercultura* en la enseñanza de ELE, *Mosaico* y *Elenet*.

El creciente asociacionismo del profesorado es presentado, a su vez, como un aspecto que demuestra la vitalidad del sector. Recuerda en este punto la fundación de ASELE en 1987, y comenta su evolución y estado actual, del mismo modo que se hace eco de la fundación, en 2003, de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), que incluye también a la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). El balance que hace de todas ellas, con la celebración de sus respectivos congresos, es sin duda positivo. Tras el comentario de las aportaciones de una institución como Eduspaña, que enfoca el tema desde el punto de vista económico (una dimensión que no hay que dejar de lado) y entre las que se encuentra la creación, junto con la Universidad de Alcalá, del Certificado de Calidad en la Enseñanza de ELE, Pedro Benítez dedica el resto del capítulo al Instituto Cervantes. Primero alude muy brevemente a su constitución en 1991, la extensión de sus centros, su dimensión formativa y la utilidad de su Plan Curricular, para luego centrarse en los DELE; de ellos ofrece un repaso desde

las primeras convocatorias: sus objetivos, diversos diplomas, reconocimiento, etc. Siguiendo con la evaluación, no olvida el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU), que otorgan tres universidades argentinas, así como los certificados de Calidad en la enseñanza del ELE, tanto el ya citado de la Universidad de Alcalá (cuyas exigencias detalla), como el que concede el Instituto Cervantes. En definitiva, información variada y bien documentada.

El segundo de los capítulos corre a cargo de Fernando Poyatos y está dedicado a los estudios de comunicación no verbal (ámbito en el que es un prestigiosísimo especialista) en la enseñanza del español a extranjeros. Partiendo de la distinción entre lenguaje verbal, paralinguaje y kinésica como elementos del discurso interactivo, el autor propone diez posibles combinaciones de todos ellos para poder entender los inventarios del español hablado. Se adentra a continuación en las dificultades que puede tener el hablante no nativo al adquirir los repertorios lingüísticos y culturales de la lengua extranjera, teniendo siempre en cuenta que cualquiera de nuestros estudiantes posee ya sus propios signos paralingüísticos y kinésicos (lo cual puede provocar que no advierta los de la lengua meta, que los malinterprete, que sea o no consciente de los cognados y falsos cognados kinésicos, etc.). Un concepto que se explica y resulta de gran interés es, frente al ya conocido de “fluidez lingüística”, el de “fluidez cultural verbal-no verbal”, que tiene que ver con la habilidad comunicativa para codificar y decodificar el componente

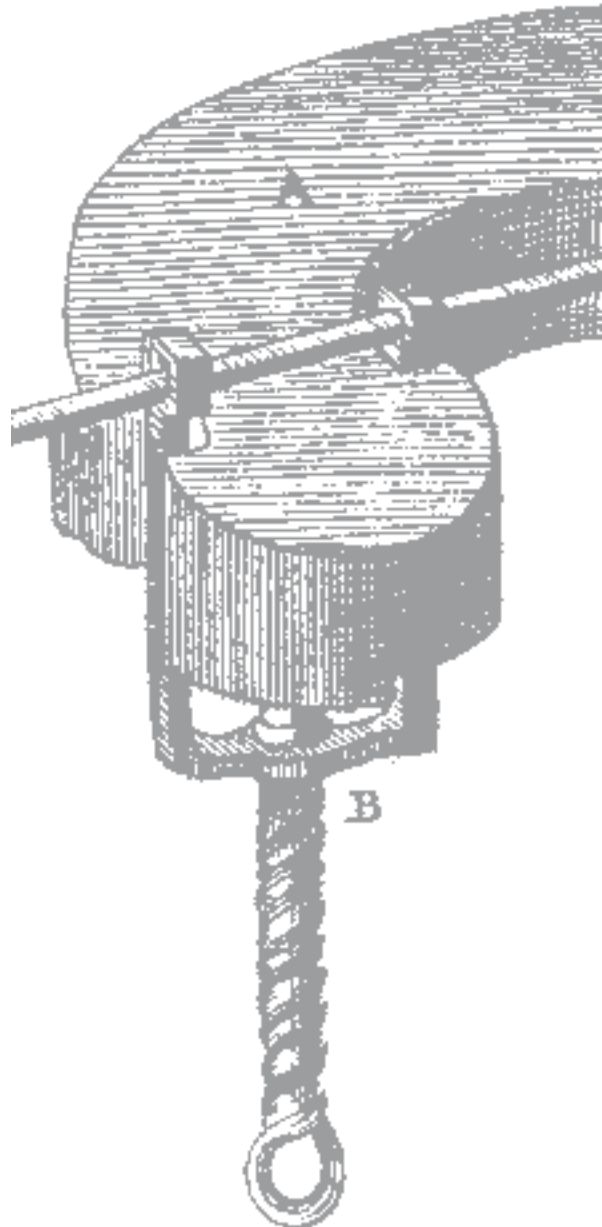
no verbal y sociocultural que a menudo acompañan a nuestras emisiones lingüísticas.

A partir de este punto, Poyatos examina las posibilidades del tratamiento didáctico de todos estos aspectos, defendiendo en todo momento las ilustraciones literarias para ayudar a comprender la realidad comunicativa del paralinguaje y la kinésica (algo que practica en el propio texto, con abundantes ejemplos literarios). El orden de presentación de gestos, maneras y posturas que propone sigue una gradación lógica de menor a mayor complejidad y atiende también a su frecuencia de aparición; por otro lado, insiste en que la presentación de lo no verbal esté siempre relacionada con la gramática o léxico que se esté viendo en ese momento. En cuanto a la ilustración y descripción de material kinésico, Poyatos aboga por el recurso al propio profesor, además de a otros informantes nativos, al libro de texto o inventarios de gestos, a las citas literarias y a los vídeos (con interacciones reales grabadas o películas). Finalmente, propone una serie de actividades que pueden desarrollarse en el aula y en el laboratorio de idiomas, con el fin de que los alumnos conozcan, practiquen y aprendan los comportamientos verbales y no verbales con adecuada fluidez; propuesta que se extiende a la posible evaluación de tales aspectos y a la explicación de tareas más amplias. El texto, por tanto, ha ido de lo más teórico a lo más práctico.

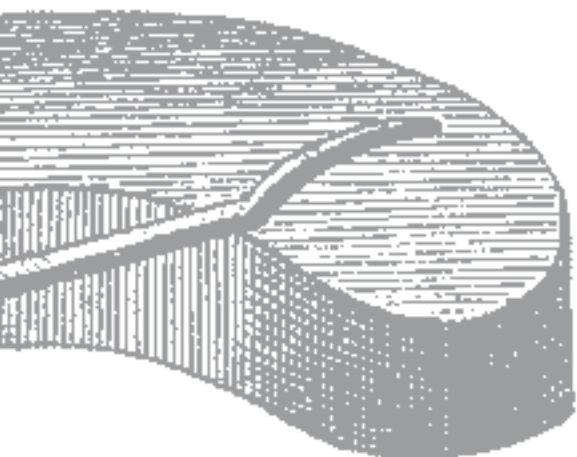
Por su parte, la profesora de la Universidad de Alcalá Josefa Gómez de Enterría

aborda en el tercer capítulo del libro la situación actual de la enseñanza del español con fines profesionales, modalidad sobre la que ha publicado ya tanto ensayos como materiales didácticos. Para ello, y comenzando por la cuestión terminológica, compara las denominaciones más frecuentes (español para fines específicos, profesionales o académicos) y comenta la evolución de este ámbito en las últimas dos décadas. Constata así el lugar preeminente que ha ido adquiriendo durante este tiempo el aprendizaje del ELE para la comunicación profesional, que ha llevado aparejado, lógicamente, el desarrollo de la metodología correspondiente. Algo que Gómez de Enterría atribuye a tres factores: el estado actual de las investigaciones en Lingüística Teórica y Aplicada por lo que se refiere a las lenguas de especialidad, la importancia cada vez mayor de la divulgación de los saberes especializados y la propia evolución socioeconómica del sector profesional. El resto del capítulo está dedicado a cuestiones metodológicas: cómo facilitar la adquisición de una competencia comunicativa dentro del ámbito de especialidad propuesto, sea este el de los negocios, el turismo, la medicina, el derecho... Sin olvidar la inclusión tanto de una competencia gramatical, como sociolingüística, discursiva y cultural; y ello, probablemente, porque durante mucho tiempo se ha identificado este tipo de enseñanza con listados léxicos y, especialmente, terminológicos. Gómez de Enterría admite que el vocabulario propio del ámbito de especialidad es un factor prioritario (y en particular la

fraseología especializada), pero no deja por ello de valorar igualmente el papel de la gramática, los contenidos fonéticos o la ortografía, para ubicarlos todos en un contexto socio-profesional, que es el



único que puede dar las claves para comprender la actuación lingüística (tanto oral como escrita). Con la finalidad de que tales contextualizaciones sean siempre lo más cercanas posible a la realidad, el



método que la autora presenta como más eficaz (algo unánimemente aceptado) es el de las simulaciones globales, que tienen como objetivo la resolución de los problemas propios de las situaciones del contexto profesional con que se va a enfrentar el alumno, utilizando siempre materiales auténticos.

Aunque a lo largo de todo el capítulo se alude al auge que está experimenta este ámbito, las conclusiones con que finaliza no dejan de ser autocríticas, pues en ellas se afirma que se conocen los planteamientos metodológicos más adecuados para la enseñanza del español con fines profesionales, pero que no siempre se aplican, debido a la falta de preparación específica de algunos de los profesores que la imparten. El camino de la formación, pues, está abierto, de modo que, como sería deseable, las investigaciones ya mencionadas lleguen al aula, formulación que cierra este apartado.

Marta Baralo, directora del Máster de ELE de la Universidad Antonio de Nebrija, escribe esta vez junto con Javier Aguado-Orea, de la misma universidad, el cuarto capítulo, dedicado a revisar críticamente el estado de la cuestión en adquisición del español como lengua extranjera. Este texto es de índole muy distinta al resto, pues más que una reflexión teórica, lo que ofrece son los resultados de un estudio que pretende averiguar en qué punto se encuentra actualmente la investigación en adquisición del ELE. El motivo es claro: a comienzos de los 90, apenas existían grupos de investigación dedicados a este tema y, en cambio, en la actualidad, han

proliferado visiblemente: ¿Qué tipo de investigación se ha realizado? ¿En qué lengua de manera prioritaria? ¿Han sido estudios cuantitativos o cualitativos? ¿Qué impacto han tenido en las teorías de adquisición y qué implicaciones didácticas? Estas son algunas de las preguntas planteadas.

Resulta interesante resaltar que se trata de un estudio empírico, pues, para responder a tales cuestiones, los autores han realizado búsquedas en cuatro bases de datos, como son: Web of Knowledge (de artículos en inglés, aunque solo se ofrece su resumen); EBSCO (que da acceso también al contenido de las publicaciones), ISOC (para artículos publicados en español) y TESEO (que recoge todas las tesis doctorales defendidas en España desde los 70). Así, se dedican sendos apartados a comentar los resultados de tales búsquedas, que se dividen en dos periodos: de 1980 a 1992 (que es cuando Licerias estableció las posibles líneas de trabajo en esta disciplina) y de 1993 a 2005. En las dos primeras bases de datos, se advierte cómo se ha triplicado el número de artículos de investigación sobre el aprendizaje del ELE en el segundo período de referencia; y de entre ellos, el tipo de conocimiento lingüístico prioritariamente investigado es el sintáctico, seguido del sociolingüístico y el semántico y, a mayor distancia, del léxico, fonético, morfológico y pragmático; paralelamente, observan que la metodología más utilizada es la experimental, seguida por el método naturalista, el etnográfico y el sistema de cuestionarios. Por lo que se refiere a las bases de datos en español, Baralo y

Aguado señalan que, de manera similar, la cantidad de artículos dedicados a este tema también aumenta progresivamente y de manera significativa, algo que sin embargo no sucede en el apartado de tesis doctorales, entre las que apenas se cuentan alrededor de 20 relativas a esta cuestión. El texto concluye reconociendo las limitaciones del estudio (en la medida en que pueden haber quedado fuera algunas publicaciones), pero resulta interesante por cuanto proporciona un panorama del estado de la cuestión en la investigación de la adquisición del ELE que, aunque parcial, muestra el crecimiento sistemático de la misma y sus indudables perspectivas de futuro.

Finalmente, el quinto y último capítulo, del catedrático en sociolingüística Francisco Moreno Fernández, atiende a una cuestión crucial para la enseñanza de nuestra lengua, que no en vano ha sido medular en el último Congreso Internacional de la Lengua Española: los modelos de lengua y el panhispanismo. Ya desde la introducción se pone de manifiesto la relación entre este campo de la sociolingüística y la tarea del profesor de español, que de entrada debe decidir, entre otras cosas, qué modalidad enseñar (parafraseando uno de los títulos del autor). Partiendo de la base de que la multiplicidad de variedades no es algo negativo, sino enriquecedor, Moreno comienza por diferenciar entre la visión que del modelo de lengua tienen los lingüistas y la que puedan tener los usuarios de la lengua, que a menudo tienen poco o nada que ver. Distingue, así, entre modelos de especialistas y modelos populares y nos

recuerda que la mayor parte de los estudiantes de una lengua extranjera suelen tener un modelo popular (del que se deriva, consecuentemente, su actitud ante el proceso de aprendizaje), que establece una lengua ejemplar que imitar, fuera de la cual se situarían los “dialectos” y su propio modo de hablar, plagado de “errores”. En el apartado siguiente, se aborda con gran rigor el proceso histórico a través del cual, en la lengua española, tal “lengua ejemplar” ha estado representada (fuera y dentro de España) por la variedad castellana, que es la que, hasta ahora, se solía identificar con lo que se denominaba el “español estándar”. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del s. xx, y debido a una doble tendencia (a la globalización, por un lado, y a la localización, por otro), Moreno registra el comienzo de la ruptura en torno al modelo de referencia de la lengua, en la medida en que las creencias populares optan por convertir las modalidades locales en modelos y los lingüistas, por su parte, se interesan cada vez más por la norma culta de cada área hispánica. El autor va salpicando sus reflexiones (sistemáticas, amenas y rigurosas en todo momento) con alusiones al modo en que las mismas pueden afectar al profesor de ELE y constata cómo aún son muchos los que valoran el castellano como vía de referencia (aspecto al que no son ajenas las editoriales, mayoritariamente españolas). El capítulo continúa con la descripción detallada del proceso por el cual se está abriendo camino un modelo “panhispánico”, ampliamente respaldado por las autoridades académicas; para ello comenta los factores que favorecen

esta tendencia, las modalidades de estandarización y la que corresponde a la lengua española, así como el papel que en este sentido han desempeñado las academias de la lengua. Para finalizar, Moreno Fernández habla directamente ya de un nuevo español estándar (distinto de aquel al que nos referíamos antes) como modelo general y panhispánico, apto para la comunicación social y la enseñanza. Presenta su utilidad (y las aportaciones del sociolingüista Humberto López Morales en la reflexión sobre el mismo), pero alerta también de los riesgos del abuso de la internacionalización del español, que no debería pretender la uniformidad a costa de la riqueza de sus variedades. Como se habrá podido comprobar, variedad de temas y ajustado tratamiento de los mismos por parte de especialistas en ELE. Se trata, pues, de un breve y sugerente volumen misceláneo, que creo que resultará de interés tanto para profesores en formación como en activo. Buen modo de celebrar un aniversario: aportando nuevo material bibliográfico con el que ampliar nuestra visión sobre este ámbito en expansión que es la enseñanza del español.

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

M.ª Ángeles Del Hoyo, Luis Dorrego, Milagros Ortega (2006), Propuestas para dinamizar la clase de ELE. + de 80 juegos y actividades teatrales, Madrid, SGEL.

Este libro es la actualización y ampliación de aquel pionero *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, que pu-

blicaron L. Dorrego y M. Ortega hace ya diez años. La experiencia de los autores durante todos estos años, vinculados a las clases de ELE en diversas universidades, su participación en el Máster de las universidades Complutense y Rey Juan Carlos I, en cursos de formación del Instituto Cervantes, en formación de actores, en técnicas de expresión oral, en internet (recomendamos desde aquí visitar la página www.luisdorrego.com), en definitiva, una gran variedad de experiencias que hace de este volumen una herramienta eficaz tanto en las clases donde se busca una participación creativa y dinámica de los estudiantes, como en los talleres de teatro.

98

Es fácil adivinar que el propósito del libro nace de una concepción humanística de la enseñanza y el aprendizaje, pues sus autores desean convertir las aulas en lugares de encuentro entre personas con las que trabajar la autoestima y la motivación. Buscan el desarrollo integrador del estudiante al tiempo que recomiendan al profesor abandonar su típico rol para convertirlo en animador, facilitador, para romper la distancia que lo separa jerárquicamente de sus alumnos.

En la introducción del libro hacen una declaración de intenciones donde resaltan la importancia de las actividades lúdicas, así como la decisiva participación del cuerpo en la comunicación humana, que se ve realizada por las actividades dramáticas, todas ellas basadas en juegos que estimulan realmente la completa expresión de la persona.

Se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para seleccionar los niveles a los que se adaptan las actividades, pero también será el inspirador de las competencias que se practican con los juegos (pragmática, lingüística, dividida en gramatical, léxica, ortoépica, fonológica, ortográfica, sociocultural y existencial). Cada juego, además, proporciona información sobre el tamaño del grupo, la duración aproximada, el material necesario y, tras la exposición del desarrollo, presentan unas interesantes variaciones y prolongaciones, así como el apoyo que se encuentra en los muy conocidos manuales de Nuevo Ven y Eco.

El libro se divide en dos partes. La primera, dedicada a la expresión, reúne 62 juegos para romper el hielo, aprender a ver, a oír, a leer y a narrar; y la segunda, “la dramatización”, con 22 intensos juegos que trabajarán el personaje, las situaciones y los conflictos, es decir, los elementos básicos del drama. Así pues, la línea de continuidad que estructura el libro es la progresión dramática y no gramatical.

Constituyen la primera parte juegos que van desde la comunicación no verbal hasta la composición de poemas y relatos. Están orientados hacia aspectos comunicativos de la lengua y, con un fuerte contenido gramatical, persiguen el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, el movimiento físico, la escucha y la cooperación. El hecho de que cada juego ocupe una o dos páginas facilita la lectura.

El libro progresa circularmente, pues unas secciones remiten a otras. Es algo así como la Rayuela de Cortázar, ya que podemos seguir distintos caminos en el recorrido de la lectura, es decir, podemos utilizar el libro de múltiples y variadas maneras.

En las actividades de la segunda parte nos encontraremos role-plays con los que practicar la dramatización. Utilizan con acierto los elementos básicos del teatro (personaje, acción, conflicto, desenlace, espacio y tiempo) como obstáculos para dinamizar la clase, para sorprender al estudiante rompiendo sus expectativas y así favorecer la expresión comunicativa. El exhaustivo índice donde se desglosan detalladamente todos los objetivos que cumple, agrupados por competencias, es de gran utilidad, así como los materiales de apoyo, variados, originales y tomados de diversas fuentes: textos literarios, instituciones hispánicas, costumbres, inventos, noticias, fiestas, gestos, trabalenguas, relatos, páginas web y, desde luego, Nuevo Ven y Eco, de los que se pueden considerar extensiones, material complementario, aunque a veces parezca lo contrario; y si seguimos el libro como un manual de expresión dramática son los libros de clase los que se pueden considerar complementos, pues también puede organizarse un taller de teatro seleccionando sus propuestas.

Aunque el uso de técnicas teatrales para fomentar el aprendizaje es tan antiguo como la enseñanza misma, pues ya en Grecia era grande la vinculación entre literatura y educación, y podemos recor-

dar también la máxima horaciana “docere et delectare” o la función moralizante y didáctica recogida siglos después por la Iglesia, siempre sin embargo se han encontrado voces en contra, bien por cuestiones de censura, al considerar que se mostraban modelos que no debían ser imitados, bien porque la risa que desataban se consideraba que distraía de una enseñanza “seria”. Estos temores y censuras son viejos y contra ellos queremos luchar los que creemos que lo lúdico es decisivo para la formación integral de la persona, los que cuando vemos un libro como este queremos felicitar a sus autores por ofrecernos tantas ideas creativas, útiles, meditadas y efectivas, al tiempo que afectivas, para nuestras clases y hacerlas más vivas, más ricas, más humanas.

MARÍA PRIETO GRANDE
Universidad de Oviedo



Premio de Interculturalidad

El Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE-CIDE) y la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE), con el fin de fomentar la investigación y la práctica sobre *Interculturalidad y Enseñanza de Segundas Lenguas (L2)*, convocan un PREMIO para trabajos inéditos de investigación o experiencias pedagógicas.

BASES

1. Podrán concurrir a él los autores y autoras de trabajos de investigación o experiencias pedagógicas relacionados con la interculturalidad y la enseñanza de L2 y cuyo objetivo y/o desarrollo sea la aplicación práctica en el aula.
2. En el caso de presentar un trabajo original en lengua extranjera o en alguna de las lenguas oficiales del Estado español, deberá ir acompañado de una traducción al castellano.
3. Los y las aspirantes enviarán al CIDE/CREADE (General Oraá, 55 – 28006 Madrid) los siguientes documentos:
 - a. tres ejemplares del trabajo que deberá tener un mínimo de 150 páginas.
 - b. un resumen (de unas 1000 palabras) en el que se expliquen los objetivos, la metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación será del 1 al 31 de mayo de cada año.
5. El fallo se dará a conocer en el mes de septiembre durante la celebración del Congreso anual de ASELE.
6. El CREADE y ASELE se reservan la posibilidad de la publicación de los trabajos premiados. En caso de que el autor u autora desee publicar su trabajo con otra editorial o entidad, con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. Los trabajos no premiados podrán ser retirados por las y los interesados en un plazo de un mes, después del fallo, en la sede del CIDE/CREADE.
8. El jurado estará compuesto por técnicos del CIDE/CREADE y por miembros de la Junta directiva de ASELE. Se podrá contar con otras personas de reconocido prestigio en la materia.
9. La dotación del premio será de 3.000 euros y se podrán otorgar, según criterio del jurado, hasta un máximo de tres menciones honoríficas.
10. El fallo del jurado será inapelable.



Jarvis, S. and A. Pavlenko (2002), "Bidirectional transfer", *Applied linguistics*, 23/2, pp. 190-214

El artículo es uno de los estudios de los últimos años sobre influencia croslingüística que nos acerca a una de las muchas dimensiones de la investigación actual sobre transferencia. Los autores amplían el enfoque tradicional de la transferencia en la adquisición de la segunda lengua, que generalmente se investiga como la influencia unidireccional del conocimiento nativo (o de otra lengua) en la adquisición y uso de la segunda lengua. Estos proponen que la transferencia puede ser bidireccional, influenciando consecuentemente tanto el uso de la lengua nativa de un individuo como de la segunda.

Los autores enmarcan su discusión de la transferencia bidireccional dentro del marco teórico de la multicompetencia, que propone que las personas que saben más de una lengua tienen un estado mental que posee una configuración única, que no es equivalente a la suma de dos estados mentales monolingües.

Su argumentación está basada en los resultados del análisis que hacen de las narraciones orales de veintidós rusos con formación universitaria, usuarios de inglés, que aprendieron la lengua después de la pubertad y tras haber vivido en Estados Unidos entre tres y

ocho años. Para obtener las narraciones, se usan cuatro películas de tres minutos cada una con sonido de fondo pero sin diálogo. Las películas se hicieron específicamente con el objeto de investigar el uso de la lengua de bilingües de ruso e inglés y para observar los posibles efectos de las variantes de contenido y contexto. Todas las narraciones fueron transcritas y estudiadas. También se compararon con 80 narraciones obtenidas de hablantes monolingües de inglés americano y 80 narraciones de hablantes monolingües de ruso.

El análisis se centró en la transferencia en morfosintaxis, léxico y semántica que sus autores conceptualizaron en términos de relaciones paradigmáticas (estructuras lingüísticas, elección de palabra y flexión de la palabra) y sintagmáticas (sintagmas semánticos, sintagmas sintácticos y orden de la palabra). A través de un análisis contrastivo de estos dos ámbitos, tanto en ruso como en inglés identificaron nueve categorías específicas de transferencia potencial:

- **Ámbito paradigmático:** estructuras lingüísticas (transferencia de estructura), elección de palabra (extensión semántica, préstamo léxico), flexión de la palabra (transferencia de aspecto verbal y transferencia de marcador de caso).

- **Ámbito sintagmático** (préstamo de traducción), sintagmas sintácticos (transferencia de subcategorización, transferencia relacionada con el uso del artículo), orden de la palabra (transferencia del orden de la palabra).
Los resultados se pueden ver de forma esquemática en el siguiente cuadro:

CATEGORÍAS	EJEMPLOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS
1. Transferencia de estructura	En inglés: 'she had some personal emotions' (verb + noun) en lugar de 'She was upset' (copula + adj)	L1 > L2 en expresiones de emoción en inglés	Bidireccional
2. Extensión semántica	'empty' por 'vacant' en la frase "empty chair"	Bidireccional	Bidireccional
3. Préstamo léxico	'boyfriend' usado en una narración en ruso	Bidireccional	L2 > L1
4. Transferencia de aspecto y tiempo verbal	Uso de las formas del pretérito en inglés para marcar el aspecto perfectivo	L1 > L2	Ninguna
5. Trasterencia de marcador de caso	Elusión de los pronombres de acusativo	L1 > L2	L2 > L1
6. Préstamo de traducción	'deep inside herself' el ruso 'uiti v sebia' en lugar de 'to go inside herself'	Bidireccional	Bidireccional
7. Transferencia de subcategorización	<i>kissed with</i>	L1 > L2	Bidireccional
8. Transferencia relacionada con el uso del artículo	(El ruso no tiene artículos) Omisión del artículo: "She got piece of paper"	L1 > L2	L1 > L2
9. Transferencia del orden de la palabra	<i>I don't know what was that</i>	L1 > L2	L1 > L2

Como se puede observar, la influencia de la segunda lengua en la lengua nativa en individuos que han estado expuestos a la segunda lengua entre tres y ocho años no se limita a efectos semánticos sino que también afecta a la gramática. La producción de los participantes en las dos lenguas es sujeto de la influencia tanto de la lengua nativa como de la segunda lengua. En el estudio, también se documenta que la transferencia tiene lugar en las

narraciones de 14 de los 22 participantes (64%) y que solo uno de los participantes no exhibe transferencia en ninguna de las dos lenguas. Los autores también han establecido que para los bilingües de ruso e inglés algunas categorías lingüísticas parecen ser más susceptibles a la influencia de la lengua nativa (artículo, uso, orden de la palabra) y otras categorías a la influencia de la segunda lengua (préstamo léxico, marcador de caso). Los

efectos de la transferencia bidireccional se encontraron en: estructura, extensión semántica y subcategorización.

En relación a los factores externos en la transferencia bidireccional, los autores señalan que estudios anteriores en transferencia de lengua han identificado cuatro factores externos que influyen en la cantidad y dirección de la transferencia: duración de exposición y edad de llegada, efectos de la modalidad de la lengua y efectos del contexto. Sin embargo, en este estudio ninguno de estos factores influye de manera significativa en los datos. El hecho de que las variaciones en edad de llegada y tiempo de exposición no afectaran significativamente a la dirección o cantidad de transferencia en este estudio, hace pensar a los autores que los usuarios de la segunda lengua que han estado expuestos a la segunda lengua por al menos tres años, a través de intensa interacción en el contexto de la lengua objeto, pueden empezar a exhibir efectos de transferencia bidireccional en las dos lenguas, no solo en su lengua nativa. Cabe señalar que algunos aprendices de la segunda lengua después de la pubertad son capaces de producir narraciones orales en la segunda lengua que son similares a las nativas tanto semántica como morfosintácticamente.

La transferencia bidireccional tampoco se ve afectada por la modalidad de la lengua o la congruencia del contexto. Esto lleva a los autores a sugerir que los casos de transferencia bidireccional que observaron no son un epifenómeno obtenido por variaciones en el proceso, sino más bien

un rasgo intrínseco de la actuación que merece ser examinado con más detalle.

Los autores concluyen que esta investigación empírica demuestra la transferencia bidireccional sincrónica en la producción obtenida de los usuarios adultos de la segunda lengua que han estado expuestos a la segunda lengua por un periodo de entre 3 y 8 años.

Los autores interpretan los resultados con respecto a la naturaleza flexible y dinámica de la multicompetencia. La evidencia de transferencia bidireccional subraya la naturaleza del “hablar como un nativo”. Las muestras de transferencia lingüística de la segunda lengua en la lengua nativa sugieren que es posible que la reestructuración de la lengua relacionada con la competencia se extienda a la representación semántica de áreas de competencia lingüística formal que han sido consideradas tradicionalmente parte de una gramática fija del hablante adulto o una competencia lingüística implícita estable.

Para finalizar, los autores señalan que futuros estudios deberían examinar la transferencia bidireccional a través de estudios longitudinales diacrónicos que incluyan una variedad de procesos de obtención.

SUSANA ALAIZ
Language Acquisition Lab
University of Ottawa

Watzke, J. L. (2007), 'Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward a Developmental Theory of Beginning Teacher Practices', *The Modern Language Journal*, 90 (2), pp. 65-77.

Ante la ausencia de estudios sobre las prácticas de los profesores principiantes de lenguas extranjeras y de su transición de la formación a la docencia y, más concretamente, ante la ausencia de un marco teórico que explique los procesos que experimentan los profesores noveles, Watzke presenta un estudio que trata estas dos cuestiones. El objetivo de este artículo es, pues, el de crear un marco teórico para futuras investigaciones sobre el desarrollo de profesores principiantes, así como para su aplicación en la formación de dicho profesorado. La creación de las bases de este marco viene dada por el análisis de los datos recogidos en el estudio longitudinal que se presenta en el artículo.

Dicho estudio consiste en el seguimiento de nueve profesores noveles de lengua extranjera en Estados Unidos (cinco de español, dos de francés y dos de alemán) durante sus dos primeros años de docencia. Los materiales analizados en este estudio son entradas de diarios elaborados por los profesores, observaciones dentro del aula y entrevistas con los profesores como grupo.

En estudios anteriores, se han descrito tres fases en el desarrollo de los profesores principiantes. La primera fase se caracteriza por una preocupación por sí mismos, que se refleja en la búsqueda de

aceptación por parte de los estudiantes y de los compañeros. En la segunda fase el interés se centra en la labor de enseñanza en sí misma, con interés en los métodos



de instrucción, materiales, etc. La tercera fase se orienta más hacia los estudiantes y en ella los profesores se preocupan por el crecimiento académico, la motivación

y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Watzke (2007) observa que este patrón se reproduce de manera más o menos fiel en sus datos, aunque también observa que la preocupación por el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes sí está presente desde los primeros momentos.

Para su modelo teórico, Watzke (2007) establece cuatro características principales: el conocimiento anterior (es decir, los conocimientos basados en la experiencia como alumnos), el control del profesor en la clase, los objetivos de instrucción en cada clase, y las consideraciones para responder a la disposición de los estudiantes.

El análisis de los datos del estudio muestran los procesos de cambio de los profesores en las cuatro características. El conocimiento anterior de los profesores como alumnos se va viendo desplazado por su creciente conocimiento como profesores. El estadio inicial de deseo de control de la clase va dando lugar a una actitud en la que se cede más el control a los alumnos en el desarrollo de ciertas actividades. Los objetivos de instrucción en la clase también se desplazan de un énfasis en el conocimiento gramatical y del lenguaje a un interés por el rendimiento en las actividades y por el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Finalmente, en cuanto a la disposición de los estudiantes, se pasa de una preocupación por la motivación y el interés de los mismos a un interés por el rendimiento



y desarrollo de su capacidad de comunicación en la lengua meta.

Vemos, por tanto, cómo el establecimiento de estos cuatro puntos como base de un marco teórico permite al autor analizar, sistematizar y objetivizar las observaciones de su estudio. A su vez, este acercamiento le da la posibilidad de mostrar la evolución y el desarrollo profesional de los profesores de una manera que contempla múltiples dimensiones.

ANAHI ALBA DE LA FUENTE
Language Acquisition Lab
University of Ottawa

Cadierno, T. y Ruiz, L. (2006), "Motion events in Spanish L2 acquisition", en *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, pp. 183-216.

Un aspecto fundamental de la cognición humana es nuestra capacidad para representar eventos que capturen nuestras interacciones espaciales, temporales y causales en el mundo. Parte importante de estas interacciones están ligadas a la necesidad de expresar mediante el lenguaje eventos de movimiento. Los autores del presente estudio se proponen abordar esta cuestión en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua. Con este fin, asumen como punto de partida la clasificación tipológica de Talmy (1985, 2000) en lenguas en las que el verbo expresa el movimiento, así como la manera y la causa del mismo (*satellite-framed*), y lenguas en las que el verbo expresa el movimiento y su trayectoria (*verb-framed*). El objetivo era investigar cómo adultos

que aprenden una segunda lengua expresan eventos de movimiento cuando esta difiere tipológicamente de su lengua materna.

Cadierno y Ruiz realizan su estudio comparando la expresión de los componentes semánticos de trayectoria (*Path*) y modo de movimiento (*Manner*) en tres grupos de informantes: daneses aprendices de español como segunda lengua –cuya L1 y L2 pertenecen a diferentes patrones tipológicos–, italianos aprendices de español como L2 –cuya L1 y L2 comparten el mismo patrón tipológico– y hablantes nativos de español. Basándose en la investigación previa sobre adquisición en la lengua materna, hipotizaron que el grupo de aprendices daneses exhibiría un grado mayor de elaboración de los dos componentes semánticos que los otros dos grupos de informantes. Siguiendo la línea marcada por estudios previos, los datos se elicitaron a partir de textos narrativos producidos por los sujetos, en los que estos narraban la secuencia de sucesos previamente observados en la historia *Frog, where are you?*, con la particularidad de que el grupo de aprendices de español como segunda lengua recibió el vocabulario necesario para poder realizar la tarea satisfactoriamente. Posteriormente, los autores analizaron la cantidad y los tipos de verbos de movimiento encontrados en las narraciones; el grado de elaboración del modo de movimiento y, por último, el grado de elaboración en la expresión de la trayectoria en dichos verbos.

Contrariamente a lo que se esperaba, los resultados no mostraron diferencias

significativas ni en la cantidad de verbos de movimiento, ni en la elaboración del componente semántico de modo del movimiento realizado por los aprendices daneses respecto del grupo de italianos y de hablantes nativos. Sin embargo, sí se hallaron diferencias significativas en el grado de elaboración del componente semántico de trayectoria del movimiento de los informantes daneses respecto de los otros dos grupos.

Para explicar los resultados obtenidos, los autores sugieren que la influencia del patrón tipológico de la lengua materna puede ser más fuerte en estados iniciales e intermedios en la adquisición de una segunda lengua; no obstante, esta influencia desaparecería gradualmente a medida que el alumno avanza en el proceso de adquisición y dejaría de estar presente en una etapa de adquisición avanzada.

MILA ALBERT
Universidad de Barcelona

Trofimovich, Pavel & Elizabeth Gatbonton (2006), Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction, en *The Modern Language Journal* 90 (4), pp. 519-535.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas enfatiza la necesidad de diseñar actividades de aula significativas, en las cuales la repetición y la atención excesiva a las formas lingüísticas –excepto cuando están estrictamente ligadas a un contenido concreto– deben

ser evitadas. El presente estudio, sin embargo, defiende los efectos favorables que la repetición y la atención hacia la forma tienen en el aprendizaje de la pronunciación del español como L2, al tiempo que brinda modelos pedagógicos que integran los resultados de la investigación en el marco de aquel enfoque.

Los autores se propusieron, por un lado, observar de manera directa el grado de sensibilidad de los aprendices de español como L2 a la información fonológica de la lengua meta y, por otro lado, valorar cómo influye el tipo de tarea (enfocada hacia el significado o hacia la forma) en la percepción de tal información. En primer lugar, los participantes del estudio –adultos, hablantes nativos de inglés y con un nivel intermedio-bajo de español como L2– fueron divididos en dos grupos, según su nivel de precisión en la pronunciación del español. Luego, se exponía a los sujetos, en una primera fase de “aprendizaje”, a una lista de estímulos orales (palabras sueltas de alta frecuencia); posteriormente, en la fase de evaluación, se les solicitaba que repitieran cada una de las palabras de una nueva lista de estímulos, que ahora incluía los ítems de la fase anterior, además de un número equivalente de ítems nuevos. Lo que se mide es, pues, el tiempo que demora el sujeto en pronunciar cada una de las palabras y si los estímulos de la primera fase presentan alguna ventaja con respecto a los estímulos nuevos (efecto *priming*).

Los resultados confirmaron que la repetición de una misma palabra supone una ventaja, en términos de procesamiento,

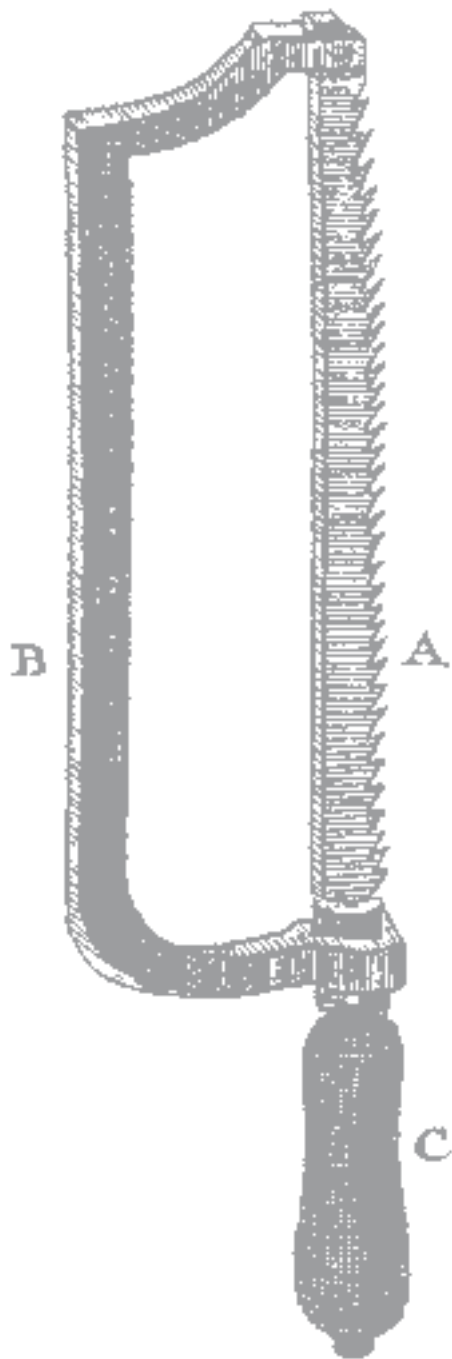
para los aprendices de español como L2, independientemente de su nivel de pronunciación: todos los sujetos procesaron más rápidamente la palabras repetidas, que las que aparecieron solo en la fase de evaluación. Sin embargo, cuando los aprendices con un nivel bajo de pronunciación de la L2 debían ocuparse del significado de las palabras –se les solicitaba que valoraran el grado de placer que el significado de cada estímulo particular les evocaba, orientando así su atención hacia el contenido semántico–, el efecto beneficioso de la repetición desaparecía. Los sujetos con un nivel más alto de precisión en la pronunciación de la lengua meta, no obstante, no difieren significativamente en sus actuaciones, tanto si deben centrarse en el significado como en la forma de las palabras.

108

En conclusión, la atención hacia el significado disminuye la sensibilidad hacia la información fonológica de la L2, especialmente en los hablantes con peor pronunciación. La explicación, de acuerdo con los autores, parece radicar en la relación compleja entre las limitaciones de procesamiento de la lengua meta con las estrategias de este tipo de aprendices frente a estímulos orales de la L2. Finalmente, en el artículo se ofrecen consejos pedagógicos y ejemplos de tareas reales y con fines comunicativos. El diseño de estas justifica la repetición –hasta llegar, prácticamente, a la automatización– de fórmulas y frases, para facilitar la atención hacia la forma concreta que se desea enseñar.

NAYMÉ SALAS

Universitat de Barcelona





Caminar
despojarse
del camino trazado
ser tenaz caminante
del abismo.
Abrir con cada paso
un nuevo acantilado
una senda perenne
que borre los caminos.

ROSANA ACQUARONI (Inédito, 2006)

Joven Literatura

¿Alguien dijo que el lenguaje de nuestros jóvenes era lamentable, que se estaba empobreciendo como nunca en la historia, que la juventud se estaba entonteciendo con los móviles, las *play stations*, los *chats* y los *blogs*, y que ya no sabía hablar, ni mucho menos escribir? Pues bien, que se olvide ese alguien de lo dicho y que lea atentamente el relato que publicamos hoy en el *Boletín* de ASELE, orgullosos de haber encontrado en una alumna de 2.º de ESO, Irene Navarro Vicente, del Instituto San Blas de Alicante, una prueba de que todavía el hecho de escribir puede ser un acto de belleza y de creatividad por parte de una persona muy joven, a la que pronosticamos un risueño porvenir literario (y por supuesto, científico).

Este texto, que nació de un concurso interescolar de relatos sobre las matemáticas, tiene el gran mérito de haber sido inspirado por una búsqueda científica en

torno a este mundo, pero se concentra esencialmente en la terminología de las *mates* (lo que *a priori* pudiera parecernos francamente árido), presentándola de una manera viva, expresiva, fresca, y hasta poética. Nos ha parecido esencial el sentido del humor que impregna el relato, la riqueza del vocabulario empleado y la originalidad de su entramado, en forma de viaje iniciático, como un nuevo *Viaje al corazón de la Tierra*, que encantaría al amigo Verne, y que consigue entrelazar algo aparentemente tan opuesto como las ciencias y las letras.

Agradecemos a la profesora de matemáticas valenciana Pilar Moreno, miembro del jurado del concurso, que nos haya dado a conocer este texto. Es la primera vez que un estudiante se asoma a nuestras páginas y ha puesto el listón muy alto. Esperamos que no sea la última.

DOLORES SOLER-ESPIAUBA

Esperando a Ruffini

IRENE NAVARRO VICENTE

Alumna de 2.º de ESO del Instituto San Blas de Alicante

Esta es la historia de mi primer viaje al universo de entes abstractos. Todo empezó a principio del verano de 2006, cuando intentaba resolver un problema de pentágonos... No era un problema difícil, pero era de esos en los que necesariamente tienes que imaginártelo, dibujar la figura y luego encontrar la lógica de los datos. Había acabado el curso y nada me impedía hablar sola y en voz alta como si el enunciado de aquel problema o el dibujo que hacía pudieran oírme.

—Si queremos saber el lado de un pentágono, ¿para qué necesitamos a la circunferencia circunscrita? Son ganas de liarlo todo —empecé diciendo.

Una vez más volví a plantearme la idea de que el mundo de las Matemáticas era un mundo de predominio femenino y repetía mis argumentos: Todo lo importante es femenino. Por ello se llaman **las matemáticas, la aritmética, la geometría, la...** y a esa lista y con el mismo énfasis en el artículo había que añadir ahora **la circunferencia.**

Claro —pensaba todavía en voz alta— **el triángulo, el cuadrado, el rectángulo, el pentágono, el hexágono, el...** y todos los “**gonos**” se mueren de ganas por llegar a ser la circunferencia.

Fue entonces cuando conecté con la que sería mi compañera de viaje.

Se trataba de una joven apotema de 3,2 centímetros de longitud llamada OA, precisamente la apotema del pentágono que yo misma acababa de dibujar.

¡Estaba comunicándome con una línea! Y ni siquiera me sorprendía, era una situación que necesariamente había que aprovechar y aproveché, no fuese luego a descubrir que todo esto no era más que un sueño de los que se olvidan con facilidad.

Una chica de 13 años tiene una biografía tan corta que poco puede contar, por lo que me dediqué a preguntar y preguntar a mi recién conocida compañera.

En seguida me enteré de que pertenecía exactamente al mundo de la Geometría, en el universo de las Matemáticas.

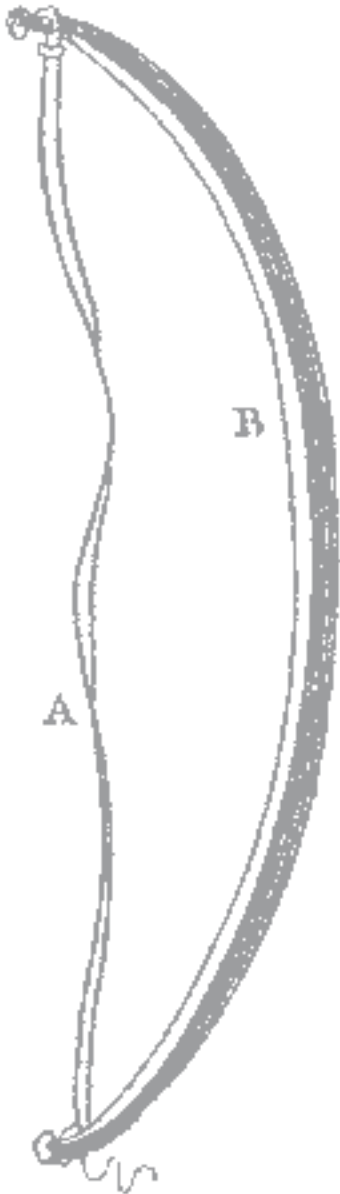
Me enseñó un mapa increíble del universo matemático, lleno de líneas, de símbolos y de colores, líneas concéntricas con los diferentes grosores y trazados, con tal colorido que hacían del conjunto una obra de arte.

Antes de detenerme en algunos detalles de aquel mapa quise aclarar con OA mi teoría sobre la feminidad de las Matemáticas y más rápida que nunca le enumeré, casi sin respirar, todas mis observaciones y argumentos, esperando su confirmación, e incluso su agradecimiento por mi agudeza.

Pero en este mundo geométrico la única agudeza que entienden debe de ser la de los ángulos, pues toda mi elaborada

teoría se derrumbó con unas frases de aquella pequeña línea:

—Las Matemáticas —dijo— son más cosa de números que de géneros, no tenemos sexo y yo, a quien tratas como una chica soy en realidad un segmento.



Me dejó de piedra, pero tanta era mi curiosidad que pensé que ya reconstruiría de manera más sólida mi teoría en las tardes aburridas de invierno.

Le pedí que me enseñara su mundo, su nivel, aquel universo en cuyo mapa solo algunos símbolos me resultaban familiares.

Me dejó llevar. Nos desplazamos primero por el nivel geométrico. Yo preguntaba y ella, o él, respondía. Nuestros movimientos eran como los de esos barcos con el suelo de cristal mirando al fondo de la bahía.

De ese modo pude ver tímidos puntos atrapados en cualquier línea. Me sorprendieron los orgullosos baricentros y el intelectual ortocentro por su egocentrismo. Me divertí con la rectitud de algunas líneas, la ondulación de otras y el movimiento zigzagante de las quebradas.

Había polígonos de todos los tamaños, formas y medidas, agrupados en infinidad de planos superpuestos y organizados en dos familias claramente diferentes: unos, los regulares, con reglas y normas estrictas de comportamiento; otros, los irregulares, se distribuían por los alrededores, como si de barrios marginales se tratara.

Mi compañera fue explicándome la razón de tales diferencias, aunque su opinión no era nada imparcial, ya que para ella los irregulares no tenían apotema conocida, lo que los hacía incultos y salvajes.

Saludamos a un triángulo rectángulo que presumía de haber conocido al mismísimo Pitágoras y de practicar juntos un teorema. La corona circular se movía como una reina, bueno eso es lo que decían todos, a mí me parecía más una rueda. Pregunté a mi guía por el tipo de relaciones que comparten estos seres y comprobé que tienen relaciones secantes o tangentes, según los puntos en común. Tienen relaciones de simetría, son adyacentes, complementarios y no sé cuántas cosas más.

Se organizan según los planos que comparten y dentro de esto por formas y tamaños. Su color parecía una cosa del azar.

112 También existen relaciones entre los distintos niveles del Universo de las Matemáticas. Todos parecen tener estrechas relaciones con el nivel más importante de todos ellos, con el llamado Aritmética, cuyos habitantes son números y medidas. Esas relaciones se deben a que algunas de las propiedades de la Geometría son cuantificables y se pueden medir y por tanto necesitan una unidad de medida: la longitud, la superficie, la capacidad y el volumen.

Quise inmediatamente trasladarme a ese poderoso nivel para ver más de cerca las características y comportamientos de los números y las medidas.

Era un nivel muy diferente al geométrico, algo parecido a un inmenso cubo, dividido por infinidad de paredes transparentes formando una red de pasillos en todas las direcciones. Cada uno de los pasillos

tenía muchas puertas que conducían a otros pasadizos ubicados a derecha, izquierda, arriba y debajo, delante y detrás de cualquier posición. Cada pasillo, cada puerta, intersección u orificio estaba debidamente etiquetado y todos ellos repletos de símbolos y signos.

Todo este entramado sin duda obedecía a un orden que yo no alcanzaba a comprender y tampoco me apetecía intentarlo, por eso quise tan solo recordar el mayor número posible de letreros según su color o tamaño. En letras enormes recuerdo: CONTAR, ESTIMAR, ORDENAR... Entre los de dos colores recuerdo: los naturales, los primos, los decimales, los fraccionarios, las proporciones, los porcentajes... De los verdes luminosos recuerdo: la suma, la resta, la multiplicación, la división, potencias y raíces... Todo se movía, menos la sala de deshechos de cuyas paredes colgaban los números babilónicos, los egipcios, los romanos y otros muchos. La transparencia del lugar hacía que todo estuviera a la vista. El sistema de pregunta-respuesta no era aquí el medio de transporte, a pesar de ello y de que OA parecía estar tan perpleja como yo, me atreví a comentarle la infinidad de habitantes que había en este nivel. Me volvió a dejar de piedra:

—Solo hay nueve —dijo— bueno, nueve y el cero —añadió—, y ni siquiera están presentes —remató la muy...

De momento decidí no hacer más preguntas sobre esa cuestión, la apotema estaba intratable y probablemente llegara a pensar que yo era tonta.

La incomodidad y los cortes de mi compañera me obligaron a cambiar de asunto. Hice lo único que podía hacer: preguntar. ¿Cómo se relacionan estos seres?

—Todo lo que ves son precisamente los tipos de relaciones que hay entre esos 10 entes —respondió.

—Con tus respuestas no aclaras ninguna de mis incógnitas —le dije en forma de queja.

Eso sí la hizo reaccionar:

—Ven conmigo, me dijo, las incógnitas pertenecen a otro nivel distinto al que llamamos Álgebra, y diciendo esto ya habíamos cambiado de escenario.

Con la esperanza de que ese nuevo nivel fuese más divertido, me dispuse lo mejor que pude a una nueva experiencia.

El Álgebra era una especie de ceremonia donde los números ausentes en el nivel anterior celebraban extraños matrimonios con las letras del abecedario.

Señalando a una de estas parejas le dije a mi compañera: “Parece que ha habido boda entre el 7 y la b”. A lo que ella, muy ofendida, me respondió:

—Eso que señalas es solo un producto entre un coeficiente y una parte literal y lo llamamos MONOMIO, no matrimonio. Me dieron ganas de decirle: Oye, apotemita guapa, que he sacado buena nota en Matemáticas y sé que eso otro que ves allí es una ecuación; pero seguro que ella

me hubiese contestado: La ecuación no es más que una relación de igualdad.

Preferí permanecer callada porque tenía la seguridad de que en los años que faltaban hasta el bachillerato podría conocer otros niveles y otros mundos matemáticos.

Me aparté de mi compañera con el pretexto de leer un gran cartel publicitario, en el que se contaban las maravillas de unas pruebas realizadas por un tal Ruffini.

Y repitiendo ese nombre, supuestamente italiano, volví a mi cuaderno, apliqué el teorema de Pitágoras, y para un pentágono de apotema 3,2 cm y radio circunscrito casi 4 cm, resultó que el lado era de 4,65 cm aproximadamente.

Como primer viaje a mundos tan abstractos no estaba mal, son sitios donde una acaba conociendo aquello que está preparada para conocer.

Aprovecharé el poco verano que queda, volveré al instituto y estaré atenta a la aparición del tal Ruffini. Algo me dice que cuando llegue ese momento estaré en condiciones de hacer otro viaje al universo matemático. ¿Quizás Ruffini sea mi nuevo guía y compañero? Por cierto, no me he despedido de esos tres coma dos centímetros de segmento.

—Gracias —le dije finalmente a la apotema de mi pentágono— y cerré mi cuaderno.

