

*E*stimado lector:

- **CARTA DEL DIRECTOR** 3
- **NOTICIAS DE ASELE**  
*Informe de la Junta Directiva* 5  
*Informe de Secretaría* 5  
*Informe de Tesorería* 7  
*Delegaciones de Asele* 7
- **ARTÍCULO DE FONDO**  
*Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas* 11
- **LECTURAS COMPLEMENTARIAS** 21
- **PARA LA CLASE DE ESPAÑOL**  
*"Hacerse el sueco". Esterotipos culturales en el popular español* 25
- **ENTREVISTA**  
*... a Salvador Gutiérrez Ordóñez* 39
- **NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS** 45
- **REVISTA DE REVISTAS** 69
- **CREACIÓN**  
*El Exilio* 75

Una vez más cumplimos con el compromiso de publicar el número del Boletín correspondiente al primer semestre del año en curso y, en esta ocasión, ya podemos adelantar la noticia de que la Fundación Comillas ha aceptado encargarse de la organización del congreso de ASELE del año 2009, en caso de que la Asamblea General así lo apruebe. Se celebrará en el mes de septiembre, en fechas aún no determinadas, y, como es natural, ofrece las magníficas instalaciones que posee en Cantabria. Desde estas líneas queremos expresar nuestro agradecimiento a los órganos rectores de dicha Fundación y en especial a nuestro principal valedor y socio de ASELE, Francisco Moreno Fernández, a quien aprovechamos desde aquí para darle la enhorabuena por su reciente nombramiento como Director Académico del Instituto Cervantes.

Por otro lado, observarán que la política que hemos llevado en el último año de ir depurando la asociación de los socios "inactivos" ha hecho descender ligeramente el número de sus miembros, de tal forma que los que permanecen son los que tienen un verdadero interés en ASELE, que ha crecido en más de 30 socios nuevos en lo que va de año.

Agustín Barrientos, Presidente del comité organizador del próximo congreso de Cáceres en septiembre, tiene ya todo a punto y espera que participen muchos socios con propuestas de comunicaciones y talleres que deberán enviarle dentro de las fechas previstas, usando el formulario que figura en [www.aselered.org/xixcongreso/trabajos.htm](http://www.aselered.org/xixcongreso/trabajos.htm)

Espero que todos hayan recibido un ejemplar de los Estatutos, cuya modificación, para adecuarlos a la nueva normativa, fue aprobada en Asamblea General.

Saludos cordiales,  
Pablo Domínguez

## JUNTA DIRECTIVA

### **Presidente**

Salvador Montesa Peydro  
*Universidad de Málaga*

### **Vicepresidenta**

María Luz Gutiérrez Araus  
*UNED. Madrid*

### **Secretario-Tesorero**

Enrique Balmaceda Maestu  
*Universidad de La Rioja*

### **Vocal-Director del Boletín**

Pablo Domínguez González  
*Universidad de La Laguna*

### **Vocal**

Isabel Iglesias Casal  
*Universidad de Oviedo*

### **Vocal-Presidente del Congreso**

Agustín Barrientos  
*Universidad de Cáceres*

## Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España  
Buzón de voz: 34 609 56 51 71  
Correo electrónico: [gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org)  
<http://www.aselered.org>

## Boletín

### **Director**

Pablo Domínguez González  
*Universidad de La Laguna*  
[pdguez@ull.es](mailto:pdguez@ull.es)

### **Vicedirectora**

Concha de la Hoz Fernández  
*Universidad de Oviedo*  
[cdelahozf.uo@uniovi.es](mailto:cdelahozf.uo@uniovi.es)

### **Comité editorial**

Isabel Iglesias Casal  
*Universidad de Oviedo*  
[iscasal@uniovi.es](mailto:iscasal@uniovi.es)

### **María Prieto Grande**

*Universidad de Oviedo*  
[dgro000@encina.pntic.mec.es](mailto:dgro000@encina.pntic.mec.es)

### **Dolores Soler-Espiauba**

*Consejo de Ministros, Bruselas*  
[dol.soler@skynet.be](mailto:dol.soler@skynet.be)

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 extraerlas 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](mailto: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

### Renovación de cargos

El próximo 25 de septiembre, durante la Asamblea General de socios, se procederá a la renovación de los cargos de Presidente y Vocales de la Junta Directiva según lo establecido en el artículo 6 de los Estatutos: "La Asociación será gestionada y representada por una Junta Directiva elegida por los socios en la Asamblea General, y estará formada por un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario-Tesorero y tres vocales que no percibirán ningún tipo de remuneración por el desempeño de sus funciones. Su mandato tendrá una duración de dos años renovables sin limitación, excepto el caso del Vocal responsable de la organización del Congreso que se renovará cada año. Los años pares se renovarán los cargos de Presidente y de los otros dos Vocales". Son electores todos los socios que estén al corriente de sus obligaciones. Para ser elegible se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación. Los socios que deseen presentarse tienen que comunicarlo a la Secretaría quince días antes de las elecciones.

### Congreso

Como ya se anunció en su momento, el próximo congreso de ASELE se celebrará en **Cáceres**, del **24 al 27 de septiembre de 2008** con el tema: **El profesor de español LE/L2**. Las líneas temáticas básicas a las que tendrán que adaptarse las comunicaciones y talleres serán:

- La formación del profesor de español LE/L2
- La actuación del profesor de español LE/L2
- Los condicionantes del profesor de español LE/L2
- La evaluación de la docencia

La fecha límite para la presentación de propuestas de comunicaciones es el 31 de mayo.

En [www.aselered.org/xixcongreso](http://www.aselered.org/xixcongreso) encontraréis información más detallada.

## Informe de Secretaría

### Estado de la Asociación

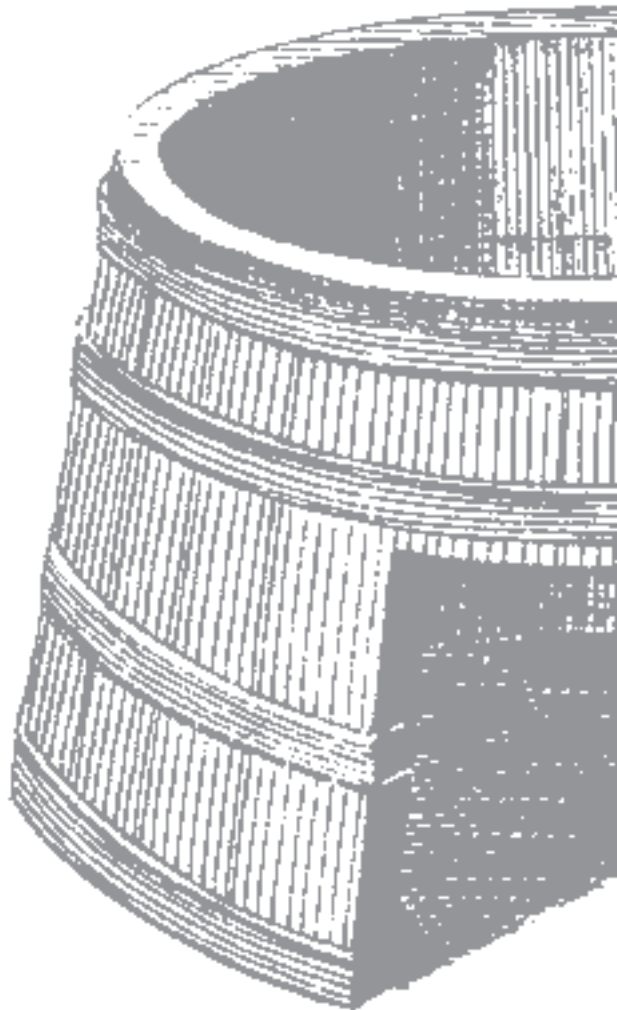
A día 1 de mayo hay 592 socios de 46 países diferentes. Desde el primero de noviembre de 2007 se han dado de alta 32 socios Y hemos procedido a dar de baja, por impago de cuotas o a petición propia, a 17.

## Socios distribuidos por países

1.	ALEMANIA	14
2.	ARGELIA	13
3.	ARGENTINA	2
4.	AUSTRIA	2
5.	BÉLGICA	2
6.	BRASIL	10
7.	CAMERÚN	1
8.	CANADÁ	4
9.	COLOMBIA	1
10.	COSTA RICA	1
11.	CUBA	1
12.	CHINA	1
13.	DINAMARCA	1
14.	ECUADOR	2
15.	EGIPTO	2
16.	ESLOVENIA	6
17.	ESPAÑA	360
18.	EE.UU.	20
19.	FINLANDIA	7
20.	FRANCIA	8
21.	GABÓN	1
22.	GRECIA	9
23.	HOLANDA	8
24.	IRLANDA	4
25.	ISLANDIA	2
26.	ISRAEL	2
27.	ITALIA	27
28.	JAMAICA	1
29.	JAPÓN	29
30.	LÍBANO	2
31.	MARRUECOS	1
32.	MÉXICO	6
33.	NAMIBIA	1
34.	NORUEGA	4
35.	POLONIA	2
36.	PORTUGAL	4
37.	REINO UNIDO	11
38.	REP. D. CONGO	5
39.	REP. SUDAFRICANA	1
40.	RUMANÍA	3
41.	SUECIA	2
42.	SUIZA	1
43.	TAIWÁN	3
44.	THAILANDIA	1
45.	TRINIDAD	1
46.	VENEZUELA	3
	<b>TOTAL</b>	<b>592</b>

## Estatutos

A principios de abril se envió a todos los socios un ejemplar de los Estatutos una vez aprobadas las ligeras reformas que hubo que introducir para adaptarlos a la nueva Ley de Asociaciones. En caso de que alguien no los haya recibido póngase en contacto con la secretaría y se los enviaremos de nuevo.



## Informe de Tesorería

### Estado de tesorería

A mediados del mes de abril se han enviado al banco los recibos de la cuota del año 2008 de aquellos socios que tienen domiciliado el pago. Eso hace que, a 1 de mayo, el saldo que arroja nuestra cuenta sea de 17.310,02 euros, cantidad que incrementada con los ingresos de los

socios que aún no han abonado la cuota es suficiente para afrontar con desahogo el presupuesto del presente ejercicio.

### Cuotas

Nos gustaría insistir en que, para los socios que tienen una cuenta corriente en un banco en España, el sistema de pago más cómodo es la domiciliación bancaria. Para ello basta que se comuniquen con la secretaría ([gestion@asclered.org](mailto:gestion@asclered.org)) y les solicitaremos los datos que necesitamos.

Por otro lado, hemos renovado el sistema de pago mediante tarjeta a través de la red. Es un sistema seguro y cómodo, especialmente para aquellos que residen en el extranjero. También puede abonarse la cuota por ingreso o transferencia a nuestra cuenta. Si desea utilizar este método, escriba a secretaría y le enviaremos nuestro número de cuenta.

En la actualidad hay 29 socios que aún no han abonado la cuota de 2007 y 190 que adeudan la de 2008. Muchos de ellos suelen ponerse al día durante la celebración del congreso. A los demás os rogamos que lo hagáis lo antes posible.

## Delegaciones de Asele

### Delegación de Alemania

La segunda parte del año académico 2008 ha venido marcado por diversas actividades dentro del marco de Español como Lengua Extranjera.



Cabe destacar el V Encuentro Práctico de Profesores de español en Alemania, que se celebró un año más en la localidad de Würzburg del 30 al 31 de mayo en colaboración con International House y Difusión.

En la Universidad de Fráncfort se presentaron: *Técnicas teatrales en el aula de ELE*, *Atenuar y ser cortés en español*, *Los alumnos al trabajo: las dinámicas de grupo y fases de aprendizaje* y *¿Qué necesitan aprender mis alumnos? Algunas preguntas para programar nuestros cursos*.

En el Senado de Berlín, en colaboración con otras entidades, tuvieron lugar las siguientes actividades: *Explicaciones gramaticales, ejercicios y significado*, así como *La corrección de errores como instrumento didáctico*.

El mundo editorial también ha sido uno de los grandes protagonistas en nuestro sector. Por ejemplo, la editorial Difusión colaboró en el XXV Congreso Anual de AKS (Asociación de Centros de Idiomas de Universidades en Alemania) con *¿Qué necesita aprender un estudiante para comunicarse eficazmente en su profesión?* Por otro lado, la editorial Klett tomó parte en la Jornada de las Lenguas de la Universidad Popular en la ciudad de Potsdam, así como en las Jornadas de Kaltenkirchen con *¡Corrígeme, por favor!* La editorial Hueber ha organizado los seminarios *Técnicas de enseñanza del español LE para alumnos adolescentes* en Múnich, Fráncfort y Berlín; *Todos hablan del Portfolio de lenguas* en Dusseldorf y Darmstadt, así como

*Interculturalidad en la clase de español con “eñe”* en Münster, Düsseldorf y Colonia, entre otros.

Los Institutos Cervantes también aportaron su granito de arena en el ámbito de formación a través de su red de centros en el país. En el Instituto de Bremen tuvo lugar *La evaluación de la expresión escrita, Asesoramiento personal de aprendizaje*, así como *Análisis de la Lengua y enseñanza del español a germanohablantes* y también *¿Qué necesitan aprender mis alumnos? Algunas preguntas para programar nuestros cursos*, este último en colaboración con Difusión. El Instituto Cervantes de Múnich, por su parte, ofreció: *Aprender a través de la acción*, *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* y *Tod@ oídos en la red*. En la localidad de Erlangen contaron con *Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de ELE* y con *Español en línea: La aventura virtual de AVE*. Y, para culminar, en Berlín se celebraron las siguientes actividades: *Seminario para examinadores de ELE*, el *Curso de Actualización con Las variantes del español*, *Análisis de errores y posibles terapias*, *Expresión escrita en L2/ELE*, *Los nuevos currículos y sus materiales* y *¿Qué hay de nuevo en la evaluación de siempre?*

Esther Barros Díez

### **Delegación de Portugal**

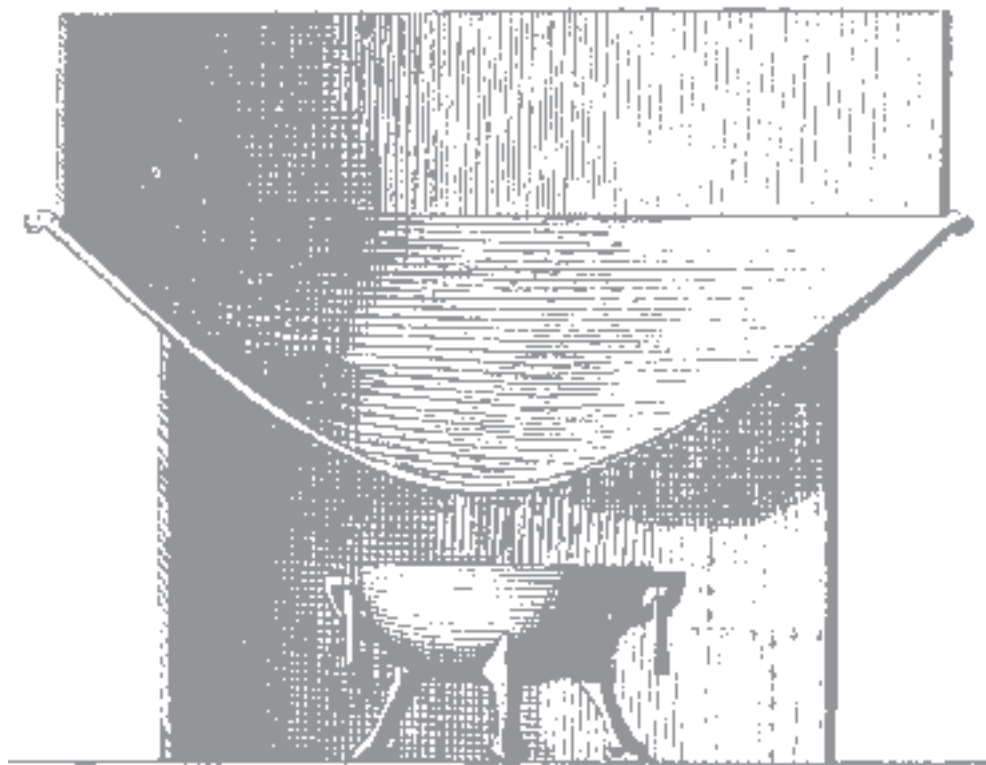
Este año, ASELE prestará una especial atención a la situación del español en Portugal en el próximo Congreso de Cáceres, sin embargo, no por eso queremos dejar de informar de las diferentes actividades que se realizarán en tierras lusas.

Los días 26, 27 y 28 de junio de 2008, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, en colaboración con la *Universidade Clássica de Lisboa* y la *Universidade Nova de Lisboa* organizan el **III Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal**, que sigue las líneas marcadas por los anteriores congresos organizados en Faro en 2003, y en Braga en 2006. El académico de la Española Salvador Gutiérrez Ordóñez inaugurará un congreso que festeja también los 75 años del Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa.

Por otro lado, continúa el plan de formación del profesorado ELE con los diferentes seminarios que organizan la

Consejería de Educación y el Instituto Cervantes en Lisboa. Ana Isabel Blanco, M.<sup>a</sup> Rosa Pérez, Fuensanta Puig, Rosario Ruiz, Carmen López y Mónica García-Viñó son los ponentes que este año recorrerán el Instituto Cervantes de Lisboa y las Universidades de Oporto, Minho, Évora, Coimbra y Covilhã.

Secundino Vigón Artos





## Premio de interculturalidad ASELE-CREADE

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 las 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 los interesados e interesadas 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.



# ARTÍCULO DE FONDO



## Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas

ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA  
*Instituto Cervantes de Varsovia*

### Introducción

«Uno de los giros más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras [...] es el enfoque que busca comprenderla en sus propios términos. Dicho enfoque comienza por los profesores mismos y los procesos reales de enseñanza, y trata de obtener una mejor comprensión de estos procesos explorando, con los profesores, lo que hacen y por qué lo hacen.»

(J. Richards y C. Lockhart, 1998)

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la evaluación de la formación del profesorado y, más concretamente, de la observación de profesores en prácticas –especialmente útil en los MEELE y otros cursos de formación–, de la autoobservación como herramienta para conseguir una actuación docente más satisfactoria, y de los métodos de investigación en acción.

Hemos decidido presentar un acercamiento más o menos detallado al aprovechamiento de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas, pues consideramos

que presenta múltiples ventajas respecto a otras herramientas de observación, como la posibilidad de examinar el documento muchas veces, de elegir a los protagonistas, de registrar aspectos difíciles de captar por otros medios, de identificar aspectos mejorables (relacionados con la actuación del profesor, del alumno, manejo de recursos, y un largo etcétera), o analizar un determinado aspecto de la enseñanza o un problema recurrente (falta de atención del alumno, problemas de gestión del tiempo, el lenguaje usado en la clase, agrupaciones, etc.) También reflexionamos sobre las diferentes técnicas de grabación en el aula, qué aspectos son mayormente susceptibles de ser observados, cómo llevar a cabo la retroalimentación formativa para el profesor en prácticas, técnicas de triangulación de los resultados y observación colaborativa entre profesores.

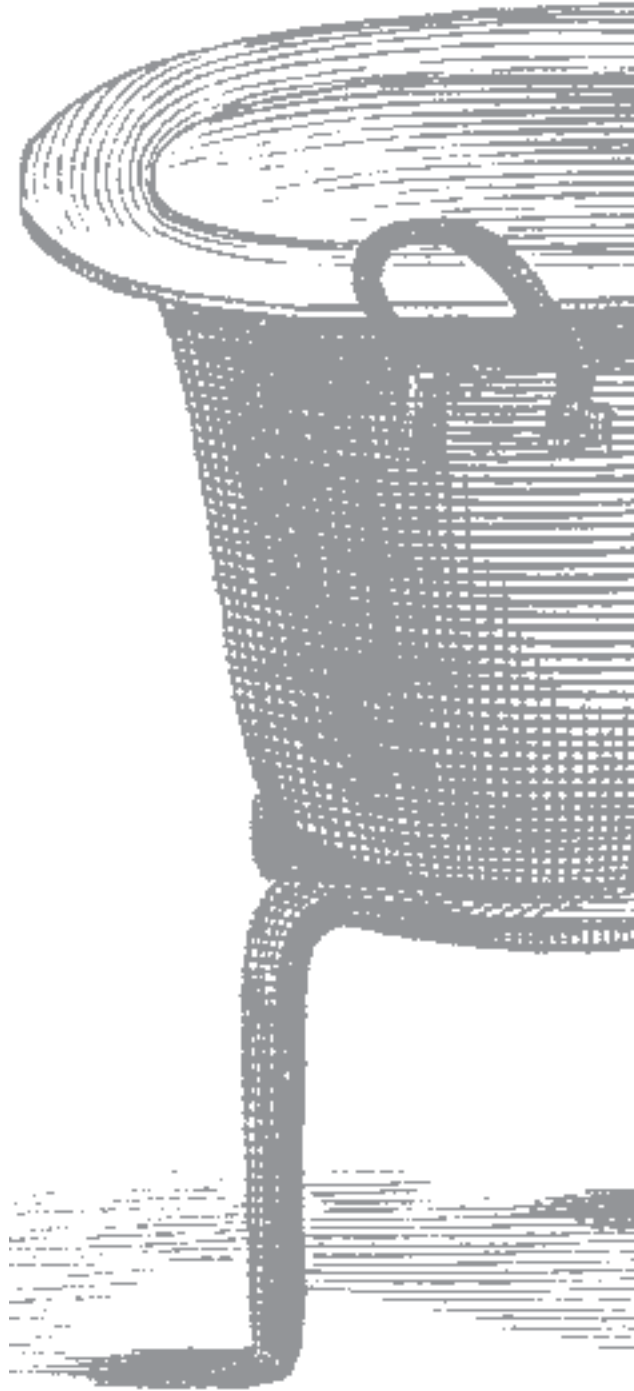
### El enfoque reflexivo

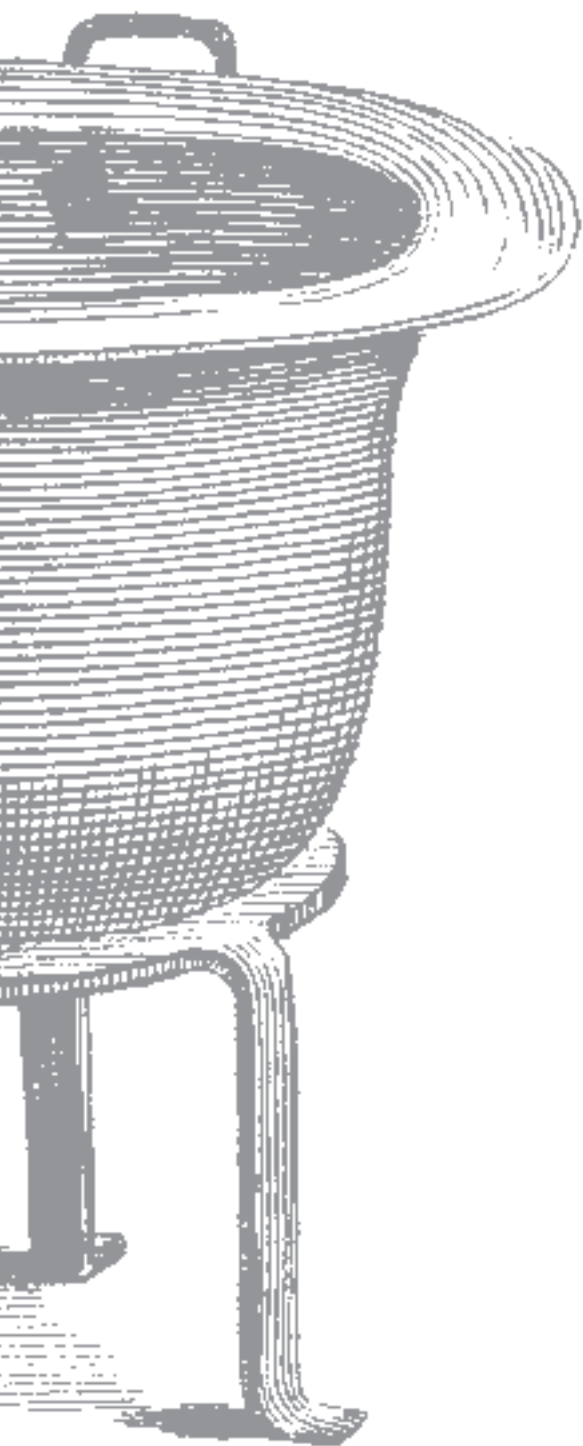
Uno de los instrumentos de autoobservación más utilizados para conseguir una actuación docente más satisfactoria es sin duda el uso de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas. Se trata de una herramienta de doble uso, pues por una parte nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados, y por otra parte es útil también para analizar determinados aspectos de la enseñanza

como parte de un proyecto de investigación en acción en el aula. Otro uso muy desarrollado es la implementación de esta técnica para efectuar la retroalimentación formativa del profesor en prácticas, como parte de las técnicas de triangulación de resultados y de observación en colaboración entre profesores.

En estos momentos, la reflexión es considerada una herramienta formativa para el docente, pues el simple hecho de reflexionar implica en gran medida aprender. Por eso, los profesores deberíamos plantearnos en algún momento de nuestro recorrido profesional si reflexionamos sobre nuestra práctica docente, en qué momento lo hacemos (antes, durante o después de las clases), de qué manera reflexionamos (solos, con otros profesores, con nuestros alumnos, etc.), cuánto tiempo dedicamos a pensar sobre nuestro trabajo, qué instrumentos utilizamos para hacerlo, etcétera. La idea que subyace es que todo lo que vivimos en nuestros cursos y aulas puede sernos útil para analizar, mejorar y aprender sobre nuestro trabajo como profesores, por lo tanto, si nos preguntamos qué pasa en nuestras clases y lo analizamos e intervenimos con el objetivo de comprender, mejorar y resolver, es muy probable que nuestra actuación profesional se vea favorecida.

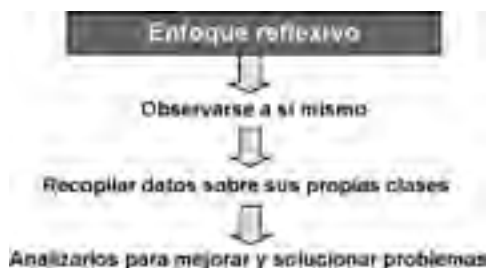
En mayor o menor medida, todos nos hemos planteado cuestiones iguales o al menos similares a estas: *¿qué problemas tengo en mis clases?*, *¿cómo puedo resolver estos problemas?*, *¿en qué momento y cómo?*, *¿quién me va a ayudar?*, etc. Si nos hace-





mos todas o algunas de estas preguntas estamos participando de un enfoque reflexivo de la enseñanza. El enfoque reflexivo se basa en una visión constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación; entre los muchos autores que han profundizado en esta cuestión se encuentra Olga Esteve (2004), que defiende el papel fundamental de la reflexión y su influencia positiva sobre la acción docente por medio del uso de la observación y del Portfolio. El análisis de las experiencias personales es un elemento fundamental para promover los procesos reflexivos o de aprendizaje reflexivo, tanto en el caso de profesores en prácticas como en contextos de observación introspectiva.

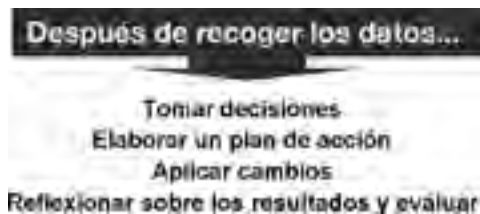
En el siguiente esquema mostramos los pasos fundamentales que debería seguir un enfoque reflexivo:



Volviendo a nuestras preguntas, no existe una respuesta única para la primera cuestión; los problemas que podemos tener en nuestras aulas son muchos y diferentes. Por ejemplo, nos cuesta calcular el tiempo en el aula, nuestros alumnos manifiestan pérdida de atención, no sabemos cómo empezar las clases o cómo

cerrarlas, los estudiantes se aburren, no sabemos cómo agruparlos para que la clase sea más variada y amena, tenemos un alumno “graciosillo” que distrae a los demás, solemos traducir en la lengua de los alumnos cuando no comprenden algo, y un largo etcétera. Una vez identificado un problema, para delimitar el campo de intervención intentaremos analizar y describir de forma más concreta en qué consiste por medio de algunas técnicas como: enumerar los aspectos mejorables y concretarlos, describir detalladamente la situación, determinar si dependen de nuestra actuación los problemas que hemos encontrado, identificar en qué ámbito tendríamos que incidir, etc.

Antes de intervenir hay que decidir también qué recursos necesitaremos en función del tipo de datos que queramos recoger. Una vez recogidos los datos que nos interesan tendremos que planificar la intervención, es decir, tendremos que diseñar una propuesta de cambio o mejora, o de solución del problema descrito. Hay que pensar en cuál es el mejor momento para intervenir, si hay que esperar al principio de un nuevo curso o si se puede integrar paulatinamente en las clases, si se necesita la colaboración de compañeros o alumnos, y en ese caso, cómo informarles, etc. La segunda parte de un proyecto de análisis reflexivo se puede resumir así:



### **Investigación en acción**

El proceso que acabamos de describir se enmarca en el ámbito de la *investigación en acción*, es decir, de la investigación en el aula promovida por el profesor que busca incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en el aula y provocar cambios en su práctica. Es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria y para promover la formación permanente y, como hemos visto, se efectúa normalmente a través de proyectos de investigación de pequeña escala en la propia clase. Este tipo de procedimiento supone un reto constante para el profesor y, aunque implica una gran inversión de tiempo y energía, es una técnica que ameniza el trabajo y le da sentido.

La investigación en acción se reconoce con diferentes nombres, como puedan ser práctica reflexiva o práctica exploratoria. Se considera como pionero de este tipo de trabajos al psicólogo social K. Lewin, estudioso que creó esta línea de investigación, surgida de las ciencias sociales en la década de los 40. En este ámbito, P. Freire, dio un gran empuje a este tipo de prácticas de investigación en acción en el marco de la sociología de la intervención, así como en el ámbito de la educación es especialmente relevante la contribución de L. Stenhouse y J. Elliot, que impulsaron la imagen del profesor

como investigador que interviene de forma sistemática en el desarrollo de su propia labor para mejorarla, integrando en esta práctica tres roles diferentes: el de profesor, el de observador y el de investigador. En este sentido, se puede enlazar con la aportación de D. Schön, que inaugura una corriente basada en la teoría de la práctica reflexiva, en la cual aboga por un docente que reflexione de modo permanente sobre su ejercicio de enseñanza para modificar y mejorar su trabajo. Estas investigaciones se suelen estructurar en ciclos descritos normalmente con los términos de *planificación, actuación, observación y reflexión*; se comienza reflexionando sobre un problema recurrente en el aula, para pasar a aplicar acciones alternativas, evaluar los resultados y enlazar así con una espiral en la que los resultados de aplicar nuevas técnicas conlleva que surjan nuevos interrogantes, es un método de trabajo en el que cada respuesta da paso a otros aspectos sobre los que reflexionar.

El procedimiento más utilizado es la observación, que en muchas ocasiones presupone el diálogo con otros profesionales (gracias a técnicas de triangulación de resultados, para mantener un mayor control de los puntos de vista de los participantes: observadores, docentes, estudiantes), dando lugar así a un tipo de investigación cooperativa. En cuanto a la recogida de datos para llevar a cabo la observación, las herramientas más usadas son los diarios de alumnos y profesores, el informe de clase, la grabación audio o vídeo de clases, entrevistas, cuestionarios,

test, *blogs y podcast*, fichas, hojas en blanco, plantillas de observación, portfolios, etc. En definitiva, el objetivo principal de los proyectos de investigación en acción es conseguir un mayor desarrollo profesional, es un proceso de formación permanente que une los procesos de acción y reflexión.



### **Triangulación**

El término *triangulación* es un concepto adoptado en antropología a partir de trabajos de campo para indicar que es necesario, como mínimo, poder contar con dos puntos de vista diferentes para obtener una imagen fiable y adecuada de un determinado fenómeno. La base de la triangulación de resultados es, por un lado, la fiabilidad y, por otro, el concepto de intersubjetividad o varias interpretaciones de un mismo hecho con el objetivo de superar la paradoja del observador. Existen diferentes modalidades de triangulación que se llevan a cabo recurriendo a distintas fuentes de información (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.), aunque también se pueden hacer triangulaciones en el tiempo (cuando se explora un hecho longitudinalmente con datos recogidos en tiempos distintos), en el espacio (cuando se hacen investigaciones comparadas con datos recogidos en lugares diferentes) o de personas (cuando se hace mediante interacción grupal o

procedentes de una variedad de personas y colectivos como profesores, alumnos, observadores externos, etc.) Hay también triangulación de métodos, de investigador, de teorías y triangulación múltiple (combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías de la misma investigación).

En el siguiente esquema recogemos los principales tipos:



16

Directamente relacionado con el tema de la triangulación se encuentra el concepto de *retroalimentación*. Especialmente en el caso de la observación de profesores en prácticas, el observador debe poseer una serie de cualidades y de formación específica para llevar a cabo su función de tutor/formador. Por ejemplo, es fundamental mantener un alto grado de empatía, así como ser capaz de escuchar al profesor observado y ponerse en su lugar, pues el tono deber ser siempre constructivo y cooperativo, nunca basado en la crítica en sí misma. El proceso de retroalimentación formativa puede ser muy útil si el observador pone en situación al profesor observado de reflexionar sobre su propia actuación y de identificar los aspectos sobre los que tiene que seguir trabajando y mejorando, lanzándole una serie de interrogantes a los que se intenta-

rá dar respuesta. Otra situación muy recurrente son los procesos de observación entre profesores más experimentados, en este caso, la función del observador será acompañar y apoyar a su compañero por medio de su propia reflexión y la conjunción de la subjetividad de ambos.

### **Las grabaciones en vídeo**

A la hora de elegir una herramienta de recogida de datos solemos recapacitar, en primer lugar, sobre sus ventajas y desventajas y en qué grado se ajusta al tipo de observación que queremos llevar a cabo. En el caso de la grabación de clases, los mayores interrogantes son tal vez hasta qué punto la presencia de una cámara puede alterar el ritmo de la clase y qué aspectos podemos realmente captar a través de una grabación. Esta técnica no es nueva, se utiliza desde siempre en diferentes ámbitos como el deporte o las artes escénicas, con el objetivo común de registrar una actuación para su posterior visualización, análisis y revisión. Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, por lo tanto es muy útil en toda experiencia docente pero es especialmente adecuada para la fase inicial de formación. A diferencia de otros instrumentos, no recoge recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos. Por otro lado, al ser una técnica que permite el movimiento, consiente elegir a los protagonistas de la grabación y registra detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios. Además, se puede examinar muchas veces, lo

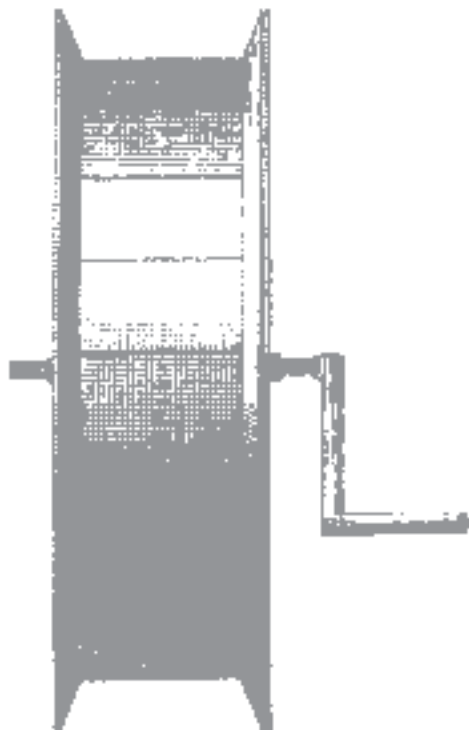


que permite focalizar la atención en una secuencia determinada o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos. Pero no todo son ventajas, pues cualquier elemento externo a una clase puede alterar el desarrollo natural de la misma y, al igual que es muy positivo poder centrarnos en un detalle de la clase, no es posible en cambio captar todo lo que ocurre en una sala por medio de un solo plano, y su revisión es larga y lenta. A nivel técnico pueden surgir problemas de calidad de imagen o de sonido, problemas de suministro eléctrico y de batería, o simplemente problemas del propio funcionamiento de la cámara de vídeo. Pueden emerger también dificultades personales, principalmente de timidez del profesor o de los alumnos, o bien puede ser un elemento de distracción para los participantes, por lo que los datos recogidos quedarían falseados. Pese a todo, el uso del vídeo es muy ventajoso en muchos casos, tanto en procesos de formación de profesores como en proyectos de observación y autoobservación, o incluso de evaluación y autoevaluación y, en cualquier caso, contribuye enormemente a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula.

### ***Plantilla de observación***

La observación como técnica consiste en observar un fenómeno, tomar información y registrarla para su posterior análisis, por lo tanto, es fundamental en todo proceso investigador y, en muchas ocasiones, es una base para el investigador, que le ayuda enormemente en la recogida de datos. La observación de un hecho puede ser de tipo científico y

no científico. Observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso, el investigador sabe lo que desea observar y para qué. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y, por tanto, sin preparación previa. En cualquier caso, cuando ponemos en práctica un proceso de observación en el aula tenemos que determinar siempre el objeto, situación o caso que vamos a observar, los objetivos y la forma con que se van a registrar los datos o, lo que es lo mismo, qué observar, para qué y de qué manera. Tras el trabajo de observación, el registro de datos y su análisis e interpretación, lo habitual es elaborar unas conclusiones o un informe en el que se recojan los resultados y las conclusiones a las que





hemos llegado. Generalmente, la observación que realiza un profesor en el aula es directa y participante, pues se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno y no mediante las observaciones realizadas por otra persona o extraídas de otros materiales como libros, informes o grabaciones; el investigador recoge una información *de campo*, desde dentro de la clase. También se decidirá el tipo de observación en cuanto al número de participantes, pues podemos observarnos individual e introspectivamente, como profesores en prácticas o formando un equipo de trabajo. En cuanto a la estructura de la observación, es importante decidir a priori si será un trabajo estructurado y, por tanto, si se usarán herramientas apropiadas como fichas o plantillas o si se realizará de forma libre, sin apoyo técnico especial. Las herramientas más conocidas en los proyectos de observación son las notas de campo, los informes de clase, los diarios del profesor y del alumno, las encuestas, cuestionarios, entrevistas, los test, las grabaciones –ya sea en vídeo o en audio– y las plantillas de observación.

Un complemento fundamental para trabajar con secuencias didácticas en vídeo es la plantilla de observación, un soporte estructurado para la recogida de datos que nos permite proponer y limitar los focos de atención a la hora de observar. Las variables observables en una clase van desde las estrictamente relacionadas con la acción del profesor hasta la distribución de las mesas en el aula, por ejemplo:

- Relacionadas con el profesor: uso de la L2 como lengua vehicular, adecuación

lingüística al nivel, forma de transmitir consignas e instrucciones, tono de voz, velocidad, lenguaje gestual, proxemia, capacidad de resolución de problemas, explicaciones y aclaraciones, grado de motivación, uso del tiempo y del espacio, integración de contenidos conocidos y nuevos, comprobación de conceptos, corrección de errores, organización de la pizarra, materiales seleccionados, apoyo audiovisual, tipología de actividades, etc.

- Relacionadas con el alumno: grado de participación, motivación, actitud, atención y respuesta, autonomía y responsabilidad, interacción entre los alumnos, uso de la lengua materna y de la lengua que están estudiando, interacción con el profesor (grado de empatía, comprensión, ambiente, ritmo, etc.).
- Relacionadas con la clase: infraestructura del aula (tamaño, luz natural), mobiliario (sillas, mesas, pizarra, otras herramientas y medios técnicos), etc.

Precisamente por la infinidad de datos que podemos recoger mediante el vídeo, necesitamos una guía para llevar a cabo nuestra observación y una base sobre la que entablar un proceso de reflexión y discusión antes y después de la clase. La plantilla de observación nos permite seleccionar qué aspecto o aspectos de la clase queremos recoger.

A continuación presentamos algunos modelos de plantillas. El primer modelo es muy general, en él se recogen algunas cuestiones observables en el aula; en el segundo ejemplo presentamos una plantilla

para analizar el lenguaje utilizado por el profesor en el aula, y el tercero es una propuesta de herramienta de observación

de los autores Richards y Lockhart (1997), una ficha de observación de profesores en prácticas.

### Ejemplo 1. Modelo general para la observación de clases.

Profesor ↔ Alumno	El profesor	El alumno	La clase
Grado de empatía Interacción Comprensión Ambiente	Uso de la L2 / Lengua vehicular Relación entre contenidos conocidos y nuevos Adecuación lingüística al nivel Instrucciones Tono de voz Velocidad Lenguaje gestual Proxemia Uso del espacio Resolución de problemas Explicaciones y aclaraciones Motivación	Grado de participación Atención y respuesta Autonomía y responsabilidad Interacción entre los alumnos Motivación	Ambiente de la clase Uso del tiempo Comprobación de conceptos Corrección de errores Organización de la pizarra Ritmo de la clase Materiales: selección, presentación, etc. Tipología de actividades Variedad de técnicas Tratamiento de las destrezas

### Ejemplo 2. Plantilla para analizar el lenguaje del profesor.

Descripción	Sí	No	Ejemplo
Habla demasiado alto / bajo			
Utiliza una velocidad, vocalización y tono adecuados			
Utiliza un ritmo pausado			
Utiliza un tono agradable para dirigirse a los alumnos			
El lenguaje que utiliza es adecuado al nivel del grupo			
Utiliza terminología demasiado específica en sus explicaciones			
Repite lo que los estudiantes dicen			
Las instrucciones son claras			
Acompaña su discurso con lenguaje gestual			
Habla solo en español			
Recurre a la traducción			
El registro es adecuado			

### Ejemplo 3. Modelo para la observación de profesores en prácticas.

*Comente la capacidad del profesor en prácticas para contribuir al progreso lingüístico de los alumnos bilingües mediante:*

- Instrucciones claras y modelos de uso de la lengua inglesa
- Interacción profesor/alumno eficaz
- Organización eficaz y coordinación de todo el grupo
- Variedad de actividades
- Materiales eficaces
- Apoyos a la comprensión
- Oportunidades para que los alumnos apliquen sus destrezas y conocimientos
- Oportunidades para progresar en el uso de la lengua inglesa
- Oportunidades para la interacción de grupos de compañeros
- Supervisión eficaz de la enseñanza
- Entorno sensible a los alumnos y a sus necesidades comunicativas

## Conclusiones

En definitiva, la observación por medio de la grabación en vídeo de secuencias didácticas es una técnica susceptible de ser aplicada en proyectos concretos de investigación cualitativa en el aula, para plantear soluciones de superación de problemas, o simplemente como parte de la experiencia formativa y el desarrollo profesional.

## Bibliografía

- ALLWRIGHT, Dick (1988), *Observation in the language classroom*, London, Longman.
- ANGUERA, María Teresa (coord.) (1999), *Observación en la escuela: aplicaciones*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- BELL, Judith (2002), *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- BURNS, Anne (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge, Cup.
- COTS, Josep María (2004), «¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado», en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).
- CROLL, Paul (1995), *La observación sistemática en el aula*, Madrid, La muralla.
- ELLIOT, John (1996), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 2.ª edición, Madrid, Editorial Morata.
- ESTEVE, Olga (2004), «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente», en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).
- JAMES, Peter (2001), *Teachers in Action. Task for in-service language teacher education and development*, Cambridge, CUP.
- LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de educación, 44, Barcelona, ICE-Horsori.
- LATORRE, Antonio (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LATORRE, Antonio, Delio del RINCÓN y Justo ARNAL (1997), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Hurtado.
- NUNAN, David (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, CUP.
- RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1997), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, CUP.
- SALABERRI, María Sagrario (2004), «Triangulación y construcción de la intersubjetividad en los procesos de observación», en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).
- VAN LIER, Leo (2001), «Investigación-acción», *Textos*, 27, pp. 81-88.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge, CUP.



**1 David Lasagabaster, y Juan Manuel Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Cuadernos de educación, 44, Barcelona, ICE-Horsori, 2004.***

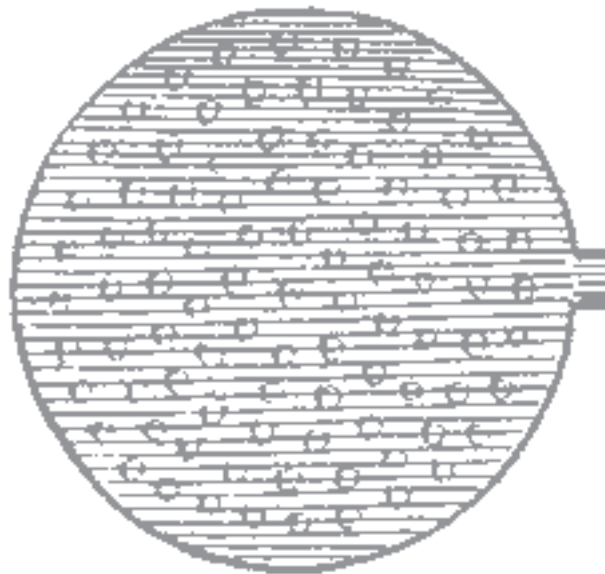
Consideramos que, hoy en día, es la obra que mejor plasma la utilidad de la observación como instrumento para el desarrollo profesional del profesorado. Este volumen une las vertientes teórica y práctica, pues, por un lado, presenta una serie de contenidos teóricos fundamentales para el profesor de segundas lenguas y, por otro, los autores que participan en este volumen comparten diversas experiencias prácticas de observación en el aula, realizadas en diferentes contextos de enseñanza y niveles educativos. En el ámbito teórico insiste en las ventajas y desventajas de la aplicación en proyectos de observación como herramienta de mejora y formación para el profesorado, promoviendo una profunda reflexión sobre el tema. Además se proporcionan muchas y muy válidas pautas, herramientas y consejos dirigidos al profesor que quiere realizar proyectos de investigación en sus clases. Destacamos también un capítulo en el que se exponen los resultados obtenidos en una encuesta realizada a profesores provenientes de diferentes ámbitos, en la que se analizan sus opiniones y actitudes hacia la observación en el aula, y que invita a reflexionar sobre el papel que los profesores asignan a esta práctica en

su quehacer diario. Todas las aportaciones corren a cargo de especialistas de la observación, como Cots, Salaberri, Esteve o Estaire, además de tres artículos de los propios editores. Entre ellos destacamos la contribución de Josep María Cots con su artículo “¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”, en el que muestra una aproximación metodológica a la observación en el aula desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado, que puede ser muy útil en el ámbito de la observación de profesores en prácticas; aparte, es interesante cómo analiza las variables que pueden ser objeto de observación, clasificándolos en seis grupos: el profesor, el alumno, la interacción verbal, la sesión de clase, el aula como entorno de aprendizaje y el aula como entorno social. Por su parte, Olga Esteve, en “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente”, profundiza en la observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, artículo en el que –como ya hizo en diferentes publicaciones– defiende el papel de la reflexión en las prácticas de profesores en formación inicial y sostiene que la observación es fundamental para promover el aprendizaje reflexivo del docente; por último, es muy práctica su descripción de los distintos instrumentos de observación, especialmente en el caso

del Portafolio. Para terminar, para quien esté interesado en el estudio de triangulación de resultados, aconsejamos la lectura de "Triangulación y construcción de la intersubjetividad en los procesos de observación", de María Sagrario Salaberri.

**2 Anguera, María Teresa (coord.),  
Observación en la escuela: aplicaciones,  
Edicions de la Universitat de Barcelona,  
Barcelona, 1999.**

Se trata de un libro muy práctico e interesante para aquellas personas que estén interesadas en la aplicación práctica de las técnicas de observación y quieran ampliar sus conocimientos sobre este tipo de metodología. Los diferentes artículos que incluye este libro se inscriben en el ámbito escolar y abarcan muchas y variadas posibilidades de aplicación de las técnicas observacionales. En estos diez capítulos se abarcan diferentes situaciones escolares: Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: Un estudio observacional, Análisis de los procesos educativos: La interacción entre iguales en el aula, Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula, Aplicación de la metodología observacional al estudio del comportamiento infantil en el aula, Observación de la práctica educativa del maestro/ de la maestra rural, La influencia educativa del profesor en el aula, Técnicas observacionales en la construcción de instrumentos de evaluación psicológica y en la evaluación continuada de programas, Observación del desarrollo cognitivo temprano: Propuesta de análisis cualitativo, El estudio observacional del juego de los preescolares y La observación



indirecta: Una aplicación al análisis de textos. Nos parece de especial interés la aportación de María Rosa Buscarais, pues presenta una investigación muy bien estructurada sobre la interacción de los alumnos en la clase, así como ejemplos interesantes sobre el uso de plantillas y de recogida, clasificación y análisis de datos. También sobre observación y evaluación de procesos de interacción en el aula, el estudio de Juan Carlos Tójar Hurtado presenta elementos interesantes, como una extendida y detallada categorización de los tipos de interacción. Por último, destacamos el artículo de María Luisa Herrero Nivelá, acerca de un posible estudio para observar el comportamiento infantil, que sigue un esquema muy claro sobre los diferentes pasos de una investigación como el planteamiento inicial, la elección de sujetos, recogida de datos, análisis de los datos y elaboración de conclusiones.



**3 Burns, Anne, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge, CUP, 1999.**

Estamos ante un manual de investigación en acción en el que merece la pena destacar dos cosas: en primer lugar, las pautas que ofrece sobre los diferentes pasos que hay que seguir para llevar a cabo una buena investigación en acción, incluyendo un apartado sobre cómo difundir los resultados de un estudio y, en segundo lugar, qué instrumentos pueden ser más adecuados en cada tipo de trabajo. Es interesante también el apartado dedicado a la observación colaborativa entre profesores para llevar a cabo conjuntamente proyectos de investigación, especialmente en el caso de profesores que trabajan en entornos educativos similares. Este libro se centra especialmente en el contexto educativo de la enseñanza del inglés, pero las cuestiones que se plantean pueden aplicarse a la en-

señanza de segundas lenguas en general. Un complemento ideal a esta obra, que no podemos dejar de mencionar, es el manual *Action Research for Language Teachers*, de Michael J. Wallace (1997), publicado dos años antes en la misma editorial. Este libro es un auténtico repertorio de explicaciones teóricas y actividades de reflexión individual relacionadas con la investigación en acción que incluye; además, remite a otras interesantes lecturas para ejemplificar las diferentes cuestiones que se trabajan y, de forma similar al libro de Anne Burns, aborda los diferentes pasos de un proyecto de investigación en acción y los diferentes instrumentos o herramientas para realizarlos, como diarios, entrevistas, cuestionarios y diferentes técnicas de observación.

**4 Richards, Jack C., y Charles Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, CUP, 1998.**

Estamos ante otro de los libros clave en el ámbito de los procesos de observación y reflexión por parte del profesorado de segundas lenguas. En general, se trata de una aproximación a los problemas que tiene que afrontar más frecuentemente un profesor y su papel en el aula, pero trata también aspectos como las características de los alumnos, las pautas de interacción, la programación de unidades didácticas, etc. Los nueve capítulos que integran este libro abordan diferentes aspectos sobre los que reflexionar: enfoques sobre la investigación en clase, cómo explorar las creencias de los profesores, la reflexión sobre el alumno, la toma de decisiones del profesor, el papel del profesor, la estructura de la clase, la interacción en

la clase de lenguas extranjeras, la naturaleza de las actividades de aprendizaje de lenguas y el uso de la lengua en clase, además de una interesante introducción sobre el desarrollo profesional a través de la exploración de los procesos del aula. Pero quizá lo más relevante de esta obra sea la amplia batería de variados instrumentos prácticos que proporciona, como cuestionarios, fichas, guías de orientación, preguntas de reflexión para la elaboración de diarios, ejemplos de informes de clase, cuestionarios para indagar sobre las preferencias de aprendizaje de los alumnos, guías para la observación de profesores en formación o entre profesores experimentados, etc. Por último, se le plantean al lector numerosas preguntas y cuestiones para que reflexione sobre todos los aspectos que abordan los autores y para promover una actuación docente enfocada sobre la base de la reflexión.

**5 Williams, Marion, y Robert L. Burden, *Psicología para profesores de idiomas, Cambridge, CUP, 1999.***

En esta obra se tratan algunas cuestiones generales de psicología educativa y, más concretamente, el conductismo, la psicología cognitiva y otras escuelas de pensamiento psicológico como el humanismo y el interaccionismo social. Por otro lado, se analizan las aportaciones de estos enfoques psicológicos y de otras tendencias psicológicas más recientes en la metodología de la enseñanza de idiomas y la influencia concreta en cuatro grandes grupos: el profesor, el alumno, la tarea y el contexto de aprendizaje. Desde el punto de vista del profesor, se valora

qué aportan los profesores al proceso de enseñanza/aprendizaje y qué pueden hacer los profesores para fomentar la enseñanza. En el segundo grupo se examinan cuestiones como la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje o qué hace que una persona quiera aprender, es decir, cuestiones relacionadas con la motivación en el aprendizaje de idiomas, las estrategias, cómo se enfrenta el alumno al proceso de aprendizaje, etc. Se dedica también un espacio a los aspectos cognitivos de las tareas y contextos de aprendizaje, analizando qué lugar ocupan las tareas en el aula de idiomas. En definitiva, además de ser una reflexión sobre las diferentes teorías psicológicas, como las behavioristas y las constructivistas, se lanzan varias propuestas de reflexión acerca de la influencia que las conductas y el desarrollo psicológico tienen en el aprendizaje de un idioma y se propone una planificación diferente de la enseñanza que promueva una mayor motivación en estudiantes y profesores, mediante actividades y dinámicas de interacción. Puede resultar muy útil como complemento para diferentes prácticas de observación y para la realización de proyectos de investigación en acción.





# PARA LA CLASE DE ESPAÑOL



Fernando Álvarez Montalbán, encargado del Departamento de Formación Continua de Profesores de la Universidad de Uppsala, explora el origen de “hacerse el sueco” en este artículo y nos ofrece una fundamentada reflexión teórica que servirá de inspiración para las clases de español de dos maneras: por una parte, como método de trabajo para investigar el origen de un modismo desarrollando una interesante explicación del estudio, pues no se conforma con las definiciones de los diccionarios y analiza otras fuentes buscando razones históricas y económicas; por otra, con un buen listado de expresiones idiomáticas que aparecen en los anexos, así como la nutrida bibliografía utilizada. Termina, además, con una invitación a indagar en la huella que dejan este grupo de modismos referidos a nacionalidades y pueblos en las personas que miran o son mirados a través de ellos.

## “Hacerse el sueco”.

## Estereotipos culturales en el popular español.

FERNANDO ÁLVAREZ MONTALBÁN  
*Universidad de Uppsala (Suecia)*

### Introducción

Supongo que en todas las lenguas hay expresiones relativas a otros pueblos y

otras culturas. En las que yo conozco normalmente se presentan ciertos estereotipos aparentemente aceptados por los hablantes sin ningún tipo de condicionamientos. Las expresiones acuñadas se utilizan de un modo mecánico sin pretender referirse conscientemente a los pueblos o culturas a los que se alude. Se utilizan simplemente para ilustrar ciertas conductas sociales o ciertas características del ser humano. Son, pues, metáforas de uso público.

Utilizamos estas expresiones proverbiales, estos modismos de la lengua, sin pararnos a pensar en su origen, en su significado original. Y si nos detenemos a pensar en ello, nos damos cuenta de que desconocemos la razón de su existencia. Sin embargo, en ocasiones, no estaría de más conocer su origen y su legitimidad, ya que en la mayoría de estos modismos presentamos etiquetas más bien negativas sobre el pueblo o la cultura a que aludimos. Aunque a menudo soslayadas por una cierta ironía o pretensión humorística, no dejan de intentar criticar e incluso ridiculizar una actitud. Parece ser más normal cuando hablamos de alguien, hablar mal; para hablar bien, mejor callar. Por todo ello, y para evitar susceptibilidades y situaciones políticamente incorrectas, tal vez convenga en ocasiones ser conscientes de lo que decimos.

La expresión “hacerse el sueco” parece un buen ejemplo de lo dicho. La utilizamos cuando queremos dar a entender que alguien se hace el sordo o finge no entender para, de ese modo, evitar asumir una responsabilidad. La utilizamos sin pensar ni por un momento en su posible razón de ser,<sup>1</sup> sea esta el carácter de los habitantes de Suecia o de los ciudadanos de Sueca (Valencia), las propiedades del “zueco” o del “zoquete”, o bien, como veremos en este trabajo, las posibles ventajas de ser sueco.

La expresión está bastante extendida por el conjunto del mundo hispanohablante y se utiliza siempre con el mismo significado.<sup>2</sup> Se conoce tanto en Centroamérica y Caribe como en los países sudamericanos. Su uso, sin embargo, no es tan común en ningún país de Hispanoamérica como en España.

Cuando empecé a pensar sobre el posible origen de la expresión “hacerse el sueco” no me chocó demasiado su existencia. Me imaginaba que habría un montón de modismos donde se utilizaran diferentes gentilicios de muchos pueblos y culturas. En seguida, descubrí sin embargo, que la realidad era otra. No hay tantos pueblos presentes en los proverbios de uso frecuente en español.<sup>3</sup> En realidad, son muy pocos. ¿Por qué, entonces, existe

este modismo “hacerse el sueco”, estando Suecia tan alejado de España? Parece lógico hablar de lo que uno conoce, de sus vecinos, de todo aquello que nos es ajeno pero nos toca de cerca. Mas ¿qué relaciones históricas o culturales pueden haber tenido España y Suecia para llegar a acuñar un proverbio sobre Suecia? ¿Qué sucesos han hecho a los suecos merecedores de esas ganas de escurrir el bulto a que alude la expresión? ¿Existen en otros idiomas expresiones similares donde el pueblo sueco aparece representado como prototipo de gente que no quiere enfrentarse a una situación determinada? ¿O tal vez son otros los argumentos que se consideran y la explicación haya que buscarla por otros derroteros?

### ***Procedimiento y criterios***

Con estas consideraciones empecé a investigar sobre el tema, consultando diferentes tipos de fuentes: antologías de frases hechas, corpus literarios, manuales de historia, páginas de internet, *bloggs*, consultas a investigadores, colegas, amigos y conocidos. Con todo ello conseguí hacerme una posible idea de los posibles orígenes de la expresión “hacerse el sueco”, y aún sin encontrar a ciencia cierta ninguna explicación definitiva, sí creo haber encontrado alguna explicación “nueva” que al menos a mí me resulta más atractiva y convincente que otras teorías más reputadas sobre el origen de la expresión en cuestión.

Un elemento decisivo a la hora de fijar la mayor o menor legitimidad de las interpretaciones que siguen ha sido encontrar cuándo empezó a utilizarse la expresión

1. En realidad, aunque he recogido opiniones de diversas personas de diferentes países, carezco de pruebas determinantes que aseveren esta afirmación. Sería bueno realizar una encuesta entre hispanohablantes de variado perfil para confirmar o no su verosimilitud.

2. Ver anexo 1.

3. Ver anexo 2.

“hacerse el sueco”. La búsqueda de testimonios escritos y su posible interpretación a la luz de acontecimientos históricos, además del sentido común, han sido los criterios a los que me he atenido.

### **Antigüedad de la expresión**

Según las fuentes que he consultado, no parece haber constancia escrita de la expresión antes del siglo XIX, concretamente hacia mediados, cuando empieza a aparecer en obras literarias. La existencia de estos testimonios anula lógicamente las teorías que sitúan el origen de la expresión en épocas más modernas. Volveré a ello al comentar alguna de estas teorías. Paso ahora a citar las primeras fuentes encontradas.

- Según el Corpus Corde de la Real Academia Española,<sup>4</sup> la primera manifestación de la expresión “hacerse el sueco” aparece en 1841, en la obra de teatro *Dios los cría y ellos se juntan*, de Manuel Betrón de los Herreros. El fragmento es el siguiente:

BALBINO (O yo he perdido la brújula o no es la primera vez que veo la catadura de ese ciudadano.)

CIRIACO (*A Macaria.*) El mismo. Mírale. Aquel buena púa...

BALBINO (Pues la vieja, aunque la ropa no corresponde a su alcurnia... Sí, es ella, es ella.)

CIRIACO (*Alto*) ¡Balbino!

BALBINO ¡Tía Macaria!

MACARIA (*Aparte a Ciriaco*) ¿A qué pronuncias su nombre? Valía más hacerse el sueco.

4. [www.rae.es](http://www.rae.es)

BALBINO Ventura como la mía... ¡Un abrazo!

MACARIA (*Rechazándole*) Poco a poco, que esa es mucha llaneza...

BALBINO Yo estoy en Babia. ¿Ya nos la echa la palurda de señora?

MACARIA Es que lo soy.

BALBINO Tía Malaria, ¿usted se burla?

CIRIACO No tal. Mi esposa y señora en lo que dice se funda, pues si el hábito hace al monje... Ya no hay monjes, pero se usa el refrán. Quiero decir que si mirando se juzga lo que se ve claro está, y excusada es la pregunta.

BALBINO ¡El bueno del tío Ciriaco! Siempre el mismo.

CIRIACO No me gusta que me llamen tío. ¿Entiendes?

No es necesario conocer la relación entre estos personajes para entender perfectamente que a Macaria por alguna razón no le apetece hablar con Balbino y por ello le reprocha en voz baja a Ciriaco el haberle llamado. Ella hubiera preferido disimular, fingir no haberle visto, es decir, hacerse el sueco, para de ese modo evitar encontrarse con Ciriaco.

- De la misma época consta una cita del escritor Juan Eugenio de Hartzenbusch (1806-1880), que Pancrancio Celdrán recoge en su antología.<sup>5</sup>

“El galán a quien se dirige la intimación indirecta, o se escurre prudentemente haciéndose el sueco, o se arma la broma y se luce un hombre a los ojos de su dama sin que haya efusión de sangre.”

5. Celdrán (2004, p. 436).

Por si nos quedaban dudas de lo que la expresión quería decir, Hartzenbusch nos lo dice expresamente: “escurrir el bulto”, en este caso para evitar un conflicto, una pelea, un duelo que además puede ser violento y que encierra tal vez peligro de muerte.

- Por la misma época, aproximadamente, José María Sbarbi (1834-1910), en su *Florilegio o ramillete alfabético de refranes comparativos y ponderativos de la lengua castellana*, explica el significado de la expresión “hacerse el sueco” con estas palabras:<sup>6</sup>

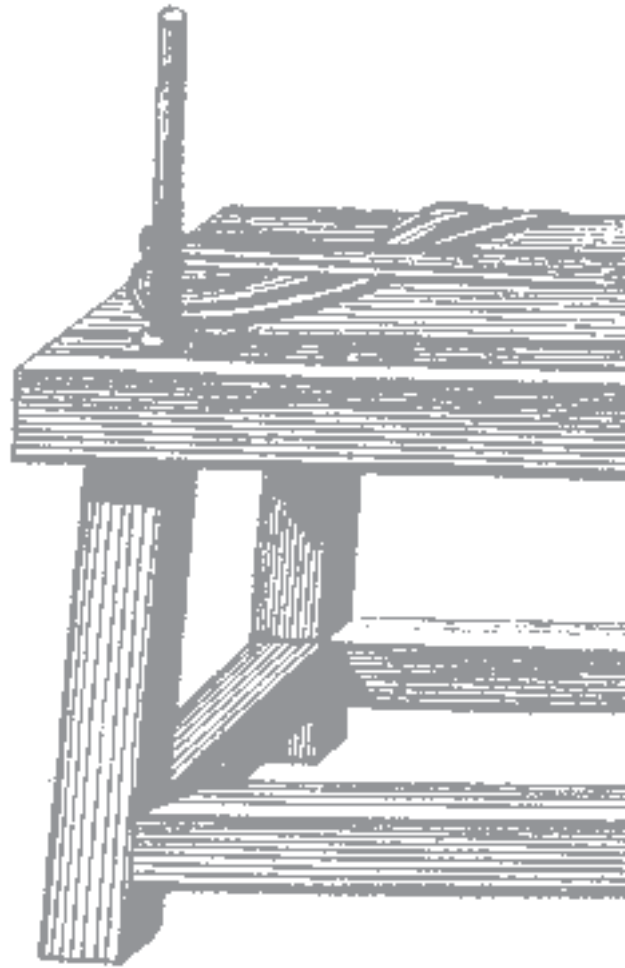
“Fr. fam. con que se nota al que se hace el desentendido en alguna conversacion o en el asunto de que se está tratando, con alusion a ser el disimulo y la envidia cualidades características de la clase del pueblo en Suecia, según informes de los viajeros más autorizados y fidedignos.”

- La antología *Cantares y refranes geográficos de España*, de Gabriel María Vergara Marín, publicada en 1906, nos concreta algo más el sentido de la expresión:

“Dos súbditos pierde España  
cuando se presta dinero,  
el que lo da, se hace inglés  
y el que debe, se hace sueco.”<sup>7</sup>

Seguimos entendiendo el significado de la expresión. En este caso “hacerse el sueco” es sinónimo de no asumir la

responsabilidad del pago de una deuda, acepción de uso muy común en todos los bares de España. Lo que queda menos claro es lo de “hacerse inglés”. No deja de ser curioso que ambos pueblos, inglés y sueco, aparezcan juntos en un mismo poema en español. Uno se pregunta cuándo Inglaterra y Suecia han sido súbditos de España y cuál ha podido ser la relación entre Suecia e Inglaterra. Intentaremos más adelante responder a estas



6. Recogidas en el portal [www.ide3.com](http://www.ide3.com) y basadas probablemente en la edición impresa de 1873.

7. Celdrán (2004, p. 436).

preguntas por considerar muy relevantes sus posibles respuestas en el intento de explicar el origen de la expresión “hacerse el sueco”.

### **Teorías sobre el origen de “hacerse el sueco”**

Menciono en primer lugar algunas teorías que me parecen menos relevantes, bien por carecer de argumentos convincentes o bien por ser simplemente imposibles



debido al factor tiempo. Dejo para el final tres interpretaciones que, juntas o por separado, bien podrían haber dado origen a la expresión que nos ocupa, haciendo hincapié en la última que es, sin duda, la menos conocida y al mismo tiempo la que me parece más atractiva y la que a mi entender resulta más convincente y realista, tanto por su lógica como por su documentada base histórica.

#### **1. La ciudad de Sueca**

Según esta interpretación, “hacerse el sueco” haría alusión a la ciudad valenciana de Sueca y no al país escandinavo. Al parecer, los suecos de Sueca, cultivadores de arroz, campesinos, eran tildados de paletos cuando iban a la capital, a Valencia. Ya fuera porque no entendían o porque no querían entender, el caso es que su comportamiento habría dado lugar al proverbio que nos ocupa.

Debo reconocer que no he pasado a indagar mucho más sobre esta interpretación por considerarla bastante peregrina y cogida por los pelos. Ignoro si alguien ha investigado más sobre ella.

#### **2. El zueco**

Posiblemente la teoría más aceptada y reputada remonta el origen de la expresión “hacerse el sueco” a la época de los romanos. Según esta interpretación, “sueco” no tendría nada que ver con el pueblo nórdico, sino que derivaría de la palabra latina *socum*, especie de zapato bajo de madera que en castellano habría evolucionado a la forma “zueco”. En palabras de Alberto Buitrago, este calzado era...

“usado por los actores cómicos griegos y latinos, a diferencia de los trágicos, que usaban una especie de botas altas llamadas *coturnos*. El *soccum* era, pues, el calzado que caracterizaba a los personajes graciosos, los que representaban a personas vulgares o de poco entendimiento. De ahí que “hacerse el sueco” signifique ‘no entender’ o no enterarse, y de ahí también que de *soccum* pudiera haberse derivado *socarrón*.”<sup>8</sup>

Me cuesta aceptar esta teoría por varias razones. La primera es que no se explica cómo una práctica teatral de más de 2000 años de antigüedad puede haber acuñado una expresión en castellano, cuando este idioma nació varios cientos de años más tarde. La segunda es que, en caso de que fuera este el origen, no se explica por qué no aparece “hacerse el sueco” en la literatura clásica española, y no es hasta el siglo XIX cuando la expresión aparece documentada por primera vez.

Una tercera razón que me hace desechar la teoría del “zueco” es puramente filológica: la construcción “hacerse el sueco”, queriendo significar “hacerse el zueco”, no encaja para nada en la estructura gramatical del español. Todas las expresiones construidas con el reflexivo “hacerse” y con el significado de “representar algún tipo de papel o aparentar cierta actitud” incorporan un adjetivo, nunca un sustantivo. Los ejemplos de “hacerse” seguidos de sustantivo tienen un significado mucho más concreto, en el sentido de ‘darse, otorgarse, producirse algo a uno

mismo’ y suelen, además, ir acompañados de un artículo indeterminado y no determinado.<sup>9</sup>

### 3. El zoquete

Otra interpretación similar a la del “zueco”, recogida también por Alberto Buitrago, pondría el origen de “hacerse el sueco” en la palabra árabe *suqât*, ‘deshecho, objeto inútil’, que habría dado en castellano “zoquete”. Según Buitrago, esta acepción...

“se documenta en español a mediados del siglo XVI con el significado de ‘pedazo de madera o pan sobrantes’ y que, por medio de una metáfora explicable, habría originado el de ‘persona de poco entendimiento, torpe, inútil’, con el que suele emplearse hoy’.<sup>10</sup>

Las razones que me hacen desechar esta teoría coinciden con las expresadas más arriba para el caso del “zueco”, es decir, su origen dista mucho en el tiempo de su uso y su construcción va en contra de la estructura gramatical del español.

### 4. El desconocimiento del idioma

Según Luis Junceda, el origen del modismo es oscuro, en lo cual estamos totalmente de acuerdo. En lo que ya diferimos es en su vano intento de explicación, que se queda en un mero apunte prejuicioso y falto de sustancia. Así lo explica él mismo:

“No está nada claro, antes al contrario, el origen de este modismo, con el que se da

8. Buitrago (2004, p. 378).

9. Ver anexo 3.

10. Buitrago (2004, p. 378).

a entender que alguien desoye adrede lo que se le dice. Las hipótesis que se barajan resultan poco o nada plausibles, por lo que en definitiva lo más razonable acaso sea pensar que ese proverbial desentendimiento que se atribuye al hombre sueco venga determinado ni más ni menos que por el hecho de desconocer el idioma en que se le habla, y más si, como ocurre a menudo entre nosotros, creyendo que así habrán de entendernos mejor, alzamos destempladamente la voz.”<sup>11</sup>

Para ese viaje no hacían falta alforjas. Otros ejemplos relacionados también con el desconocimiento del idioma sitúan el origen de “hacerse el sueco” en el contexto del turismo extranjero en España durante los años 60 y, muchos años antes, en el comportamiento de los prisioneros suecos durante la Guerra de los Treinta años y en la actitud de los marineros suecos en el Cádiz de los siglos XVII-XVIII. Todos ellos aparecen comentados más adelante.

### **5. El turismo extranjero en España durante los 60**

El sueco parece ser, según esta interpretación, el prototipo del turista playero, queriendo tipificar con este epíteto al extranjero rubio que no entiende español y que, por ello, no comprende cuando un español le dirige la palabra. “Hacerse el sueco” sería por tanto actuar de la misma manera que un guiri, es decir, hacerse el sordo o no querer entender cuando se le habla. Hasta aquí, bien, el problema es que esta expresión, como hemos visto, ya estaba en uso más de un siglo antes.

11. Junceda (2002, p. 275).

Una variante de esta interpretación, igualmente imposible por la misma razón, es la de la turista sueca, prototipo de la extranjera en general, y como tal, objeto del deseo reprimido de los duros años de la posguerra. La turista, harta de los acosos continuados del macho ibérico, optaba por cerrar los oídos, es decir “se hacía la sueca”, para con esta actitud intentar poner punto final a los ofrecimientos varios. Si lo conseguía o no, sería ciertamente un buen tema de investigación.

### **6. La Guerra de los Treinta años (1618-1648)**

Según esta teoría, la expresión “hacerse el sueco” dataría de la Guerra de los Treinta años, donde las diferencias religiosas enfrentaron a Suecia y España. Su origen habría nacido de la actitud de los prisioneros suecos ante los crueles interrogatorios de los soldados españoles, donde los suecos, al no poder responder a las preguntas de los españoles por no entender el idioma, eran finalmente puestos en libertad. Esta feliz consecuencia era lógicamente aprovechada por prisioneros de otros países, es decir, que soldados de otros países se hacían pasar por suecos para conseguir asimismo la libertad. El problema de tan aguda interpretación es que nos deja sin explicar de qué modo los soldados holandeses, por poner un caso, sí estaban en condiciones de entenderse con los españoles. Dice mucho en favor de los conocimientos de español de los diversos soldados de otros países y muy poco en favor de los suecos. O es que quizás los españoles dominaran todos los idiomas de la época con excepción



del sueco. Para mayores luces sobre este tema me remito a las prosaicas explicaciones de Herman Lindqvist a favor de esta teoría.<sup>12</sup>

Independientemente de lo peregrino de esta teoría hay otros datos dignos de consideración que dan testimonio de la importancia de la Guerra de los Treinta años en el posible origen de una cierta actitud sueca que hubiera acuñado la expresión que nos ocupa. En alemán existe una expresión parecida, "Die dummen Schweden" (= 'los tontos suecos'), que parece remontarse igualmente a esta Guerra de los Treinta años y cuyo origen incierto goza de diferentes interpretaciones. Según algunas, los soldados suecos acuartelados en Alemania eran bastante tontos y fáciles de engañar. Según otras, los suecos serían tontos en el sentido de 'malos, crueles'<sup>13</sup> y haría alusión a su comportamiento cruel durante la guerra. Por último, hay otras teorías que interpretan el vocablo alemán *dumm* en el sentido de 'sordo', poniéndolo en relación con el antiguo adjetivo sueco *dymmel*.<sup>14</sup>

Como vemos hay una cierta coincidencia entre la expresión alemana y la expresión española en el sentido de considerar a los suecos como tontos o sordos. Y no deja de ser curioso que ambas expresiones

puedan tener su origen en algún episodio o en alguna actitud desarrollada durante la Guerra de los Treinta años.

### 7. La "pretendida" neutralidad sueca

Pretendida o no, la neutralidad sueca es, como luego veremos, una característica recurrente a lo largo de los siglos. Sin embargo, fijar el origen de la expresión en la Segunda Guerra Mundial, como algunos pretenden, no tiene sentido, ya que "hacerse el sueco" está ya documentado, como hemos visto, un siglo antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Tras salir victoriosa de la Guerra de los Treinta años, Suecia alcanzó un claro predominio en el mar Báltico y entró con pleno derecho en la política internacional europea. Sin embargo, esta hegemonía no duró demasiado y pronto Suecia se vio incapaz de competir con estados más potentes, como Rusia e Inglaterra. Ante esta coyuntura, y para salvaguardar sus intereses económicos y comerciales, Suecia se concentró en evitar todo tipo de conflictos que pusieran en peligro su independencia y su comercio, practicando una política de no alineación en tiempos de paz y de pretendida neutralidad en tiempos de guerra.

Esta pretendida neutralidad se consolidó en la época de Bernadotte, más tarde Carlos XIV, que reinó de 1818 a 1844, basando su política en la amistad con Rusia y Gran Bretaña, las dos grandes potencias que en aquel momento dominaban la escena política en el norte de Europa y en el Báltico. Concretamente, en 1834, la corte de Estocolmo proclamó una declaración de neutralidad manifestando que...

12. Lindqvist (1990, p. 43).

13. Una de las acepciones suecas de la palabra *dum* es justamente 'malo', es decir 'poseedor de maldad'.

14. Antiguamente, el Miércoles de Ceniza se conocía en sueco como *dymmel onsdag*, es decir 'miércoles sordo' por alusión a la tradición de envolver en tela el badajo de las campanas para amortiguar el sonido y crear un ambiente más acorde con el carácter de recogimiento de la Semana Santa.

“los recursos limitados de Suecia descartan cualquier idea de una guerra de conquista y exigen que nos concentremos completamente en la defensa de nuestro territorio y en el desarrollo de nuestras instituciones sociales”. Esta declaración ha sido considerada posteriormente como el origen del acta de neutralidad y no-alineación de Suecia.”<sup>15</sup>

Esta política de no alineación que perdura hasta hoy ha permitido a Suecia ser el estado europeo que ha vivido más tiempo en paz, concretamente desde 1814, con la unión política sueco-noruega (Tratado de paz de Kiel). Desde entonces, con independencia de la pérdida de Noruega en 1905, Suecia ha mantenido las fronteras naturales actuales.<sup>16</sup>

## 8. Las relaciones comerciales entre España y Suecia

Abrimos ahora nuevos caminos en la búsqueda del origen de la expresión “hacerse el sueco” y lo hacemos navegando por los mares del comercio. Partimos en esta singladura de un dato recogido por Pancracio Celdrán, que tiene relación con la comercialización por parte de Inglaterra de los vinos de Jerez.

“A finales del XIX, el jerez se consumía más en Inglaterra que en España, por lo que los comerciantes de aquel país recalaban

en los puertos de Cádiz y del Puerto de Santa María para llevarse los toneles. Como era tiempo de inestabilidad política y las relaciones anglo-españolas no siempre eran buenas, los barcos ingleses solían enarbolar bandera sueca para evitar problemas y asegurarse el suministro del preciado vino, es decir, los ingleses se hacían los suecos”.<sup>17</sup>

Aparte de la importancia que se le quiera dar a este dato y a su posible relación con el origen de “hacerse el sueco”, hay dos argumentos que me parecen de bastante peso: el primero es la cercanía en el tiempo entre la realidad de estos hechos y las primeras fuentes donde este modismo aparece documentado; el segundo es que en la citada antología de Vergara Marín de 1906 se recoge la expresión “hacerse el sueco” en referencia directa con una alusión al pueblo inglés. Por ello, me ha parecido de justicia buscar algún posible suceso concreto que haya dado origen o al menos contribuido a acuñar esta expresión. Iniciamos, pues, una singladura que nos lleva al puerto de Cádiz a principios del siglo XIX. Antes de levar anclas, quiero destacar los elementos que condicionan este viaje.

1. Hasta hace muy poco, antes de la llegada del ferrocarril y de la construcción de carreteras, la inmensa mayoría de las transacciones comerciales se realizaban por mar.

2. El comercio marítimo siempre ha sido ajeno a adscripciones nacionales. En palabras de Manuel Bustos Rodríguez:

15. Gunnar Åselius, *Los conceptos suecos de la guerra, 1750-1870*, en Martínez Ruiz, Enrique; de Pazzis Pi Corrales, Magdalena; Torrejón Chaves, Juan (2001, p. 305).

16. Kent Zetterberg, *La organización del Ejército y la Armada en Suecia, 1890-1905*, en Martínez Ruiz, Enrique; de Pazzis Pi Corrales, Magdalena; Torrejón Chaves, Juan (2001).

17. Celdrán (2004, p. 436).

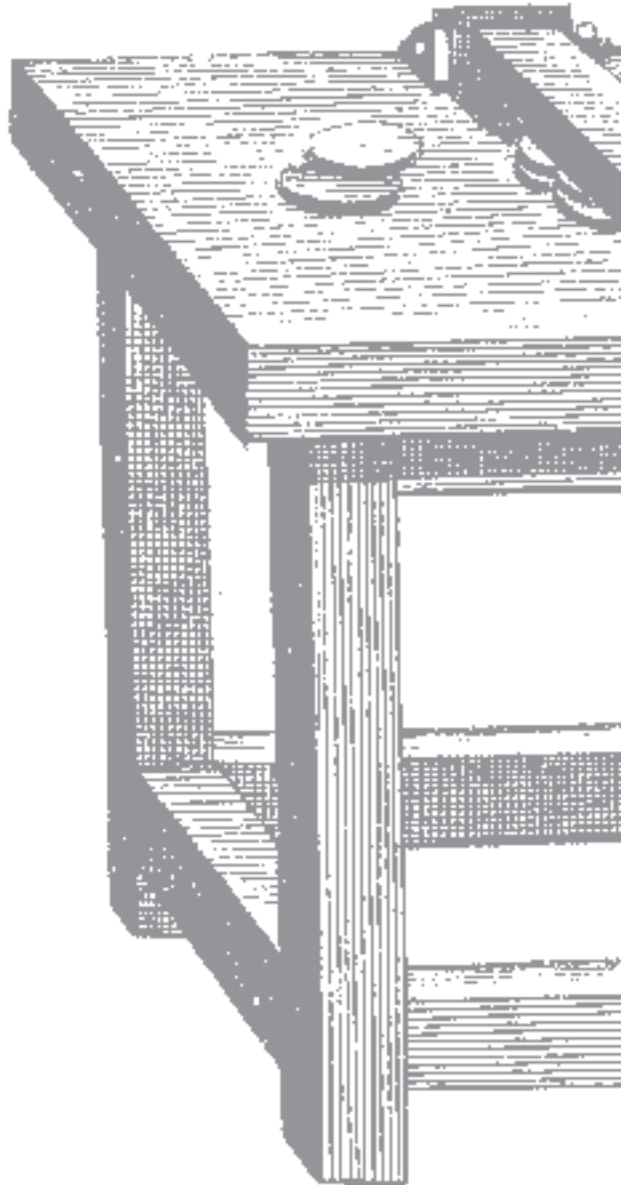
“Ello quiere decir que, cuando les interesaba, los comerciantes podían utilizar para sus negocios, desde nombres supuestos, hasta barcos con bandera de conveniencia o neutrales, pasando por la adscripción a un país diferente del propio, aunque unido a él por una cierta comunidad cultural [...]. El problema de identificación suele agravarse en tiempos de guerra. Es entonces cuando el camuflaje tiene más fuerza y, por ello, las dificultades para conocer el verdadero origen de comerciantes, barcos y mercancías son mayores.”<sup>18</sup>

3. La relación comercial entre Suecia y Cádiz está documentada desde finales de la Edad Media, siendo varios los productos que durante los siglos han sido objeto de transacción. Aunque el volumen de este comercio nunca ha sido demasiado elevado, es de destacar la estabilidad de las relaciones comerciales entre España y Suecia a pesar de las guerras en que uno o los dos países se vieron envueltos.

4. La proverbial neutralidad sueca ha sido sin duda una garantía para la feliz consecución de las transacciones comerciales.

5. La rivalidad tradicional que España mantenía con Inglaterra y la desigual alianza con Francia lleva a España a buscar alianzas con los Estados del Norte para mejorar el saldo de la balanza comercial.<sup>19</sup>

6. En el siglo XVIII se estableció en Cádiz la casa comercial sueca de Juan Jacobo Gahn (muerto en Chiclana en 1800). Esta casa gozaba de ciertos privilegios en la exportación de maderas del Báltico. Según una Real Orden de 12 de julio de 1783, se declaraba libre de todo derecho la



18. Bustos Rodríguez, *La colonia comercial sueca en el Cádiz del siglo XVIII. Los Bolh*, recogido en Ramos Santana, Alberto (2000, p. 150).

19. Carrasco González, *Cádiz y el Báltico. Casas comerciales suecas en Cádiz (1780-1800)*, en Ramos Santana, Alberto (2000).

madera extranjera que se introdujese para la construcción de navíos de la Marina Real o de los particulares.

7. La colonia comercial sueca establecida en Cádiz se aprovechó de la neutralidad

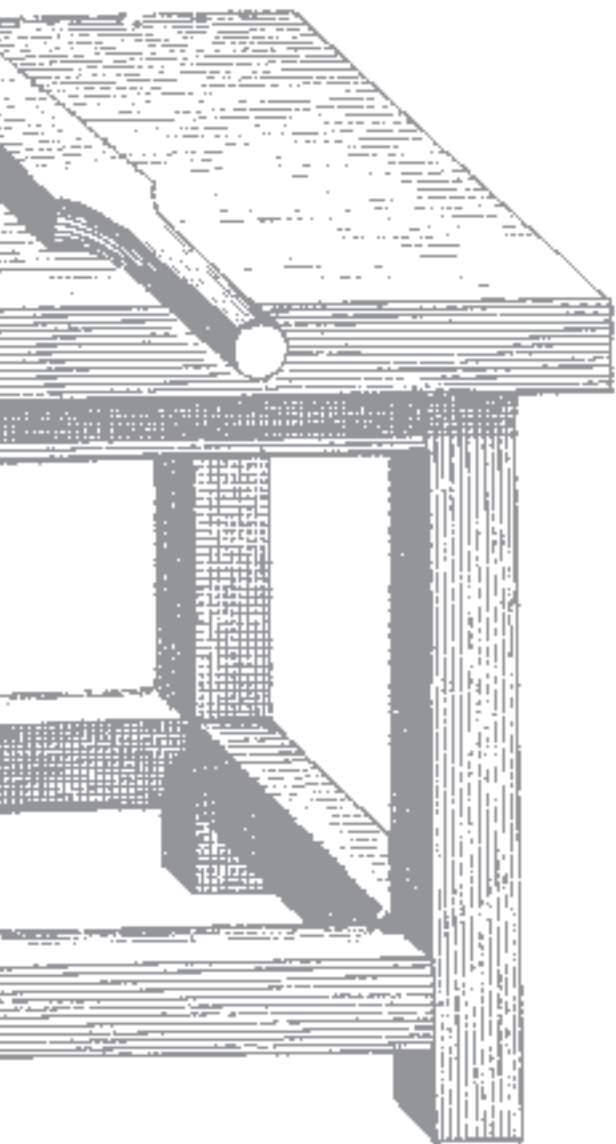
sueca para ofrecer sus servicios, bajo bandera neutra, a los distintos contendientes, en sus transacciones comerciales a su paso por el Estrecho.

“Los dividendos de la compañía llegaron a ser elevados durante las épocas de conflicto bélico (el 40 %, e incluso el 100 %)”.<sup>20</sup>

Con la base de estos elementos parece imposible no fantasear sobre la posibilidad de que el origen de la expresión “hacerse el sueco” tuviera algo que ver con la situación del comercio marítimo entre la Corona española, concretamente en el puerto de Cádiz, y otros estados europeos, concretamente Inglaterra. Y ya puestos, profundizando en el tema, no es difícil encontrar argumentos de más peso.

1. Durante el siglo XVIII, Suecia y España intentaron en diversas ocasiones establecer un acuerdo formal comercial, sin llegar a conseguirlo. Por una parte, había una gran desigualdad entre un mayor comercio activo por parte de Suecia en los puertos españoles y un casi inexistente comercio español en Suecia. Por otra parte, los españoles no se sentían satisfechos con la postura de Suecia en relación a unos supuestos agravios realizados por los ingleses a los españoles. Según un despacho, fechado en 1746, Jean Gustav Real, secretario del monarca sueco, da cuenta del estado de las negociaciones, explicando que...

20. Bustos Rodríguez, *La colonia comercial sueca en el Cádiz del siglo XVIII. Los Bolh*, en Ramos Santana, Alberto (2000, p. 148).



“los españoles se sentían ofendidos al no haber actuado los suecos con celeridad y en su apoyo, *ni tomado satisfacción de los insultos que han experimentado de parte de los ingleses*. De haber actuado de otro modo, *se habría efectuado mucho tiempo ha este tratado de comercio* pero que los españoles entendían que habían desaprovechado la oportunidad y –decía el embajador– *ya era ocioso hablar de esta manera tanto más que la salud no me permite aplicarme a ella*. Real añadía que ignoraba por completo las razones por las que los suecos no habían reaccionado a su favor y *tomado satisfacción de los agravios que habían hecho los ingleses a su bandera pero que le aseguraba que esto no quedaría en el olvido*, entendiéndolo, y así se lo hacía ver al embajador español, que ello no constituía obstáculo para que se mantuvieran las negociaciones”.<sup>21</sup>

Según este testimonio, parece claro que los ingleses interfieren de modo interesado obstaculizando las relaciones entre Suecia y España, y que los suecos por alguna razón no supieron o no quisieron enfrentarse a los ingleses. Antes bien, dejaron pasar los posibles agravios haciendo oídos sordos.

2. Los intentos de acuerdo comercial se frustran totalmente en 1800 cuando Suecia se alinea con Inglaterra en contra de Napoleón.

“Las represalias francesas no se dejaron esperar. Por de pronto se prohibió en

21. Martínez Ruiz y de Pazzis Pi Corrales, *Guerra y Comercio. La propuesta de un tratado comercial Hispano-Sueco a mediados del siglo XVIII*, en Ramos Santana, Alberto (2000, p. 247).

1806 la entrada de buques suecos en los puertos españoles por la amistad de la Suecia con Inglaterra.”<sup>22</sup>

A partir de aquí, las relaciones entre Suecia y España se deterioraron hasta el punto de que «una Real Orden, fechada en 1808, un día antes de que estallara el motín de Aranjuez, ordenaba la salida de “todos los vasallos suecos del Reino” en el plazo de un mes». Así justifica la medida el Secretario de Estado español, Pedro Cevallos, en un escrito dirigido a Carl Gustav Adlerberg y fechado en agosto de 1806<sup>23</sup>:

“Muy Sr. mío: Continuaban las relaciones de amistad entre la Suecia y la España en aquel grado de estrechez que corresponde a la situación topográfica de las dos Naciones, quando S.M. Sueca determinó unirse hostilmente a la Gran Bretaña. Este paso bien que no autorizase la interrupción de las relaciones no dexó sin embargo de resfriarlas, produciendo en seguida **la sospecha de que Inglaterra se valiese de la Bandera Sueca para facilitar las introducciones fraudulentas de géneros de su comercio**;<sup>24</sup> y como la experiencia acreditase no haber sido temerarios estos recelos se redoblaron las precauciones de los Empleados; pero todo fue inútil, y nada bastó para cortar un contrabando que arruinaba las fábr-

22. Maestro Bäcksbäck, *Las relaciones de comercio y navegación entre Suecia-Noruega y España en el siglo XIX*, en Ramos Santana, Alberto (2000, p. 301-381).

23. Maestro Bäcksbäck, *Las relaciones de comercio y navegación entre Suecia-Noruega y España en el siglo XIX*, en Ramos Santana, Alberto (2000, p. 421).

24. La negrita es mía.

cas Nacionales, y producía al enemigo de la España abundantes fondos con que sostener y prolongar una guerra emprendida por la Gran Bretaña con violación y desprecio de cuanto a los ojos de la política y de la humanidad es más sagrado y respetable”...

Este testimonio, fechado en 1806, no puede ser más explícito. Está claro que las relaciones comerciales entre España y Suecia se ven directamente amenazadas por la interferencia de Inglaterra que, izando la bandera sueca en el mástil de sus barcos, pretendía hacerlos pasar por suecos a los ojos de las autoridades españolas. Parece evidente deducir que los ingleses “se hacían los suecos”. Los versos de 1906, citados al principio de esta monografía (“Dos súbditos pierde España/ cuando se presta dinero,/ el que lo da, se hace inglés/ y el que debe, se hace sueco”), resultan así más lógicos y comprensibles.

### **Conclusiones**

Como hemos visto, hay diferentes posibles explicaciones al origen del modismo “hacerse el sueco”. Sin embargo, ninguna de ellas resulta del todo convincente ya que no parece probable demostrar científicamente su validez. Cada cual es libre de adoptar la interpretación que más le guste.

Independientemente del origen exacto, no cabe duda de que existe una cierta analogía lingüística entre el término “sueco” y los adjetivos “tosco”, “tonto” y “sordo”. Es posible que la relación no aluda para nada al pueblo escandinavo,

sino que haya derivado del latín *soccus* y de un cierto rol de los actores cómicos del teatro romano. En mi opinión, es un argumento legítimo, pero realmente difícil de sustentar por las razones más arriba presentadas.

En caso de que la expresión aluda directamente al pueblo sueco, el problema es saber si ha habido en algún momento de la historia (entre el siglo xv y el siglo xix) algún episodio concreto en el que el comportamiento del pueblo sueco o de algún representante del mismo haya dado lugar a la expresión “hacerse el sueco”, o si esta actitud sueca de “hacer oídos sordos” ha sido un recurso recurrente a lo largo de los tiempos. ¿Cómo saber si representa algo realmente típico de la idiosincrasia sueca o si, por el contrario, no es más que el fruto de un estereotipo lingüístico?

Lo que yo he pretendido en este trabajo, además de presentar una interpretación menos conocida, pero no por ello menos posible, es plantear una nueva pregunta: ¿qué pasaría si la expresión “hacerse el sueco” no hubiera nacido de un episodio o de un comportamiento más o menos “tonto” por parte de los suecos y susceptible de ser imitado por otros pueblos para ganar algo con ello, sino de una situación o de una actitud en la que la clara ventaja sueca fuera motivo de envidia y de transacción política y económica por parte de otros pueblos? Si, como se puede interpretar de las fuentes mencionadas, la armada inglesa pudo sacar beneficios en su comercio con Cádiz a principios del siglo xix izando en sus navíos bandera sueca, estaríamos



viendo cómo los ingleses “se hacen los suecos” para escurrir el bulto y evitar conflictos con la armada española. Que esta suplantación era conocida por Suecia parece claro a la luz de la correspondencia diplomática entre España y Suecia citada en este trabajo. Y que Suecia se beneficiaba económicamente de esta suplantación, es decir, que Inglaterra le pagaba por “cerrar los ojos” y “hacer oídos sordos”, parece perfectamente posible a la luz de los versos recogidos por Vergara Marín en 1906, citados más arriba: “Dos súbditos pierde España/ cuando se presta dinero,/ el que lo da, se hace inglés/ y el que debe, se hace sueco”.

38 Con esta perspectiva, cambiaría parcialmente el carácter del modismo, sin por ello modificar en nada su significado. Seguiríamos hablando de “hacer oídos sordos”, “escurrir el bulto”, “no querer asumir la responsabilidad que a uno le toca”, pero habría una nueva dimensión: uno se desentiende de sus obligaciones no como hacen los suecos, sino para ganar unos privilegios que solo tenían los suecos. El cambio es, sin duda, importante y abre nuevos horizontes...

Partiendo de aquí, sería interesante para todos los que, como yo, vivimos en Suecia, investigar hasta qué punto el claro eco negativo de la expresión “hacerse el sueco” contribuye a alimentar la impresión, generalizada entre la comunidad hispana en Suecia, de que los suecos resultan grises y aburridos porque no se mojan ni exteriorizan sus sentimientos. Este aparente autocontrol y esta falta de espontaneidad, que quizás sea el resulta-

do lógico de la discreción y la educación, se muestra a los ojos de los hispanos como un síntoma de que la procesión va por dentro. Pero, este es otro tema.

FERNANDO ÁLVAREZ MONTALBÁN  
(Madrileño de origen y sueco de hecho,  
vamos que “me he hecho el sueco”.)  
Estocolmo, 7 de mayo de 2008







**... a Salvador Gutiérrez Ordóñez**  
**profesor, lingüista y miembro de la Real**  
**Academia Española.**

Para este número tenemos el honor de contar con el recientemente nombrado Miembro de la Real Academia Española de la Lengua, D. Salvador Gutiérrez Ordóñez. Gutiérrez Ordóñez nació en Bimenes, Asturias, en 1948. Estudió Filología Hispánica en la Universidad de Oviedo, donde fue discípulo del también académico de la Española D. Emilio Alarcos Llorach. Trabajó en la Universidad de Oviedo, en la Universidad de Zaragoza y, desde 1983, en la Universidad de León como catedrático de Lingüística general. Cuenta con numerosas publicaciones sobre sintaxis, semántica y pragmática del español desde una perspectiva funcionalista.

Acompañado por sus familiares, amigos, catedráticos de diferentes universidades españolas, antiguos alumnos y numerosos académicos, el pasado 24 de febrero ingresó en la RAE con un discurso titulado *Del Arte Gramatical a la Competencia Comunicativa*.

SECUNDINO VICÓN ARTOS  
Delegado de ASELE en Portugal

SVA.— *Se afirma que su trayectoria intelectual es heredera de la de su maestro Alarcos, sin*

*embargo, también encontramos en su teoría gramatical diferentes posiciones de las establecidas por su maestro. ¿Podría contarnos alguna?*

SGO.— La obligación del discípulo reside en llevar y aplicar las teorías del maestro a los nuevos ámbitos de investigación que imponen los nuevos tiempos. A mí me ha tocado aplicar la metodología funcional al análisis del nivel semántico e informativo dentro de la combinatoria sintáctica. Desde el punto de vista metodológico no ha habido quiebra alguna, sino simple expansión. Luego, en algunos puntos

muy concretos pueden existir pequeñas discrepancias, pero son minucias.

SVA.– En una ocasión escuché cómo se autopresentaba como el último funcionalista del español. ¿Realmente cree que el funcionalismo acabará con su obra?

SGO.– Estoy convencido de que el funcionalismo tiene un espléndido futuro dentro de la lingüística. Me estoy refiriendo no a la llamada visión funcional del lenguaje (opuesta al formalismo), sino al funcionalismo sintáctico. Es decir, a la teoría que parte de las funciones como elemento básico y fundacional de la sintaxis. De hecho, las corrientes generativas han vuelto al concepto de función, por más que en el nivel formal se hallen presos del corsé impuesto por la sintaxis categorial de la teoría de constituyentes inmediatos.

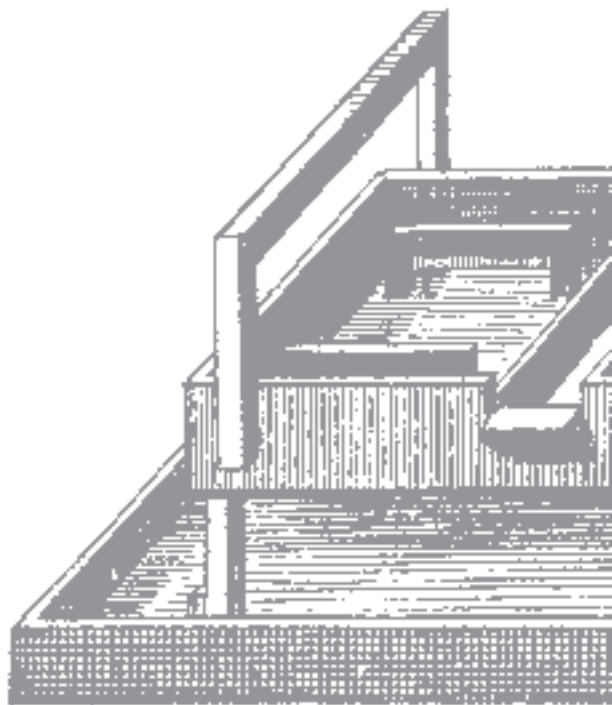
40

SVA.– *Una de las mayores críticas que se suelen hacer a algunos catedráticos es el no haber formado escuela, algo que no es aplicable a su maestro. ¿Cree que en un futuro será posible hablar de “escuela salvadoriana”?*

SGO.– Creo que mi trabajo se trata simplemente de una visión más dentro del funcionalismo español.

SVA.– *Entrada en la RAE, hijo predilecto de su pueblo natal, abuelo por primera vez... ¿2008 es el año de Salvador?*

SGO.– ¡Y también cumpliré los sesenta años! Aunque el paso del tiempo y la reducción de la explosividad juvenil se reduzca, prefiero ver el lado positivo de la vida: lo importante es llegar.



SVA.– *¿Cómo se enteró de la noticia de que había sido elegido miembro de la RAE?*

SGO.– A través de una llamada telefónica del mismo director de la RAE. Fue nada más terminar el pleno del día 5 de julio.

SVA.– *¡A la segunda va la vencida! Esto le llevó a ocupar la “S” de Salvador ¿Cree en las casualidades?*

SGO.– El hecho de que sea la “S”, y en concreto la mayúscula, es una pura casualidad. Una casualidad celebrada por los titulares de la prensa, pero simplemente eso.

SVA.– *Leyó su discurso el 24 de febrero y a su recepción pública asistieron varios miembros de ASELE, como el Presidente de la Junta*



*Directiva, D. Salvador Montesa, o algunos de nuestros delegados. Al día siguiente, el periódico Público habló del acto como "lleno absoluto". ¿Estaban todos los que tenían que estar o echó a alguien de menos?*

SGO.- No estaban físicamente algunos seres queridos que más me ayudaron en la vida (mis padres, D. Emilio Alarcos...), pero estuvieron en letra y espíritu. La prensa se quejó de la ausencia de políticos, pero se ha de tener en cuenta que la fecha coincidía con el pleno fragor de las elecciones. En cualquier caso, fue una afluencia masiva, entregada, apasionada... me hicieron levitar.

SVA.- *Tituló su discurso: Del Arte Gramatical a la Competencia Comunicativa. ¿Por qué decidió hablar sobre este tema?*

SGO.- Porque establecía relación entre dos vertientes que han sido fundamentales en mi vida universitaria: la docencia y la investigación.

SVA.- *También es verdad que no es nueva su colaboración con la RAE. Ya había colaborado anteriormente como asesor científico en el Diccionario común, en el Diccionario Panhispánico de Dudas y desde hace varios años en la Nueva gramática de la lengua española. ¿Cuándo tendremos esta gramática en nuestras librerías?*

SGO.- Casi con toda seguridad a finales del próximo año 2009.

SVA.- *¿Qué aportará la presencia de un lingüista y de un profesor como usted a la Real Academia Española de la Lengua?*

SGO.- De momento, trabajo, voluntad de servicio y lealtad a la casa. Con esta base, las aportaciones se irán realizando día a día.

SVA.- *En la contestación de Ignacio Bosque, este destacó, entre otros, su participación en 13 proyectos de investigación, su dirección de 16 tesis doctorales o la organización de 6 congresos internacionales. ¿Aún le queda tiempo para seguir con proyectos de este tipo?*

SGO.- No quisiera que mi ingreso en la RAE signifique un distanciamiento de la investigación y del contacto con los docentes, sino todo lo contrario.

SVA.- *También destacaba Bosque que cuando obtuvo su cátedra en la Universidad de León, este centro "apenas era un boceto de*

universidad". ¿Podría resumirnos algunos de sus logros?

SGO.– Siempre he sentido cercano el mandamiento bíblico del Génesis: "Creced y multiplicaos". Creo que aquella facultad y aquel mínimo departamento que encontré en 1983 han crecido considerablemente.

SVA.–¿Podrán mantenerse estos logros con Bolonia o tendremos que plantearnos todo de nuevo?

SGO.– Nos hallamos en un proceso de cambio y de transformación que me preocupa y me produce desasosiego. Lo comparo a la angustia de una orquesta que tiene que preparar un concierto sin que el compositor haya entregado más que vagas ideas, por lo demás, cambiantes, sobre su partitura.

SVA.– Se refería antes a la formación del profesorado... ¿continuará organizando los cursos de la Fundación Santa Teresa de Ávila y la Escuela de verano Emilio Alarcos en Santander?

SGO.– Espero que no me falten fuerzas para seguir organizando estos cursos que me permiten entrar en contacto con la juventud, con los profesores de enseñanzas medias, y que establecen un puente entre la universidad y la enseñanza de los jóvenes. El próximo año se celebrará la vigésima edición del curso de Ávila (*La pasión por la Lingüística*). Aunque para el tango "veinte años no son nada", constituyen muchas cuentas del rosario vital.

SVA.– Tampoco se ha olvidado nunca de la formación de profesores de ELE, lo que demuestra su participación en varios cursos del Instituto Cervantes o en cursos de las Consejerías de Educación en el Exterior. ¿Tiene previsto alguno próximamente?

SGO.– También han constituido una actividad importante en mi trayectoria profesional. Empecé a impartir cursos para extranjeros en la UIMP por los años ochenta del siglo pasado. En 1983 puse en marcha los cursos de formación del profesorado ELE, que han tenido un éxito impresionante porque su creación respondía a una fuerte demanda social. He participado en muchos cursos, congresos y conferencias sobre el tema. Asimismo, vengo participando año tras año en el máster de Salamanca, en los cursos del Cervantes... Tendré que reducir el ritmo, pero no quisiera desatender esta vertiente.

SVA.–¿Cómo valoraría la formación de nuestros profesores ELE?

SGO.– A través de los índices que me permiten hacerme una idea al respecto (publicaciones, comunicaciones, número de cursos de formación y títulos de más rango, presencia de asignaturas en las universidades, etc.) creo que el nivel de formación ha mejorado en estos últimos quince años de forma exponencial.

SVA.–¿Cómo cree que podría mejorarse más aún?

SGO.– Siguiendo el mismo camino. Formación, formación, formación. Ahora

bien, quisiera colocar aquí un asterisco. No me refiero solo a formación didáctica, sino a formación de contenidos.

*SVA.– Pronostíquenos, para acabar, el futuro de la lengua española dentro y fuera de nuestras fronteras.*

SGO.– El presente de la lengua española en el mundo es espléndido. Va montada en una curva de crecimiento en la práctica totalidad de los frentes. Crece demográficamente (ya somos unos 400 millones de hablantes que la hemos tenido como lengua materna), posee un enorme peso cultural, está entrando en los círculos de la ciencia y de la tecnología, es una de las lenguas más importantes en el mundo de la comunicación. Después del inglés, es el idioma que más se demanda como segunda lengua. También en el mundo económico está adquiriendo una gran relevancia.

*SVA.– En nombre de ASELE, queremos aprovechar para agradecerle sus varias colaboraciones con nuestra asociación y, sobre todo, el tiempo dispensado en esta entrevista. Muchísimas gracias por atendernos y por su amabilidad. Esperamos que siga colaborando con nosotros, si su tiempo se lo permite.*

SGO.– Será un auténtico placer. Muchísimas gracias.



## Premio de investigación

ASELE, con la colaboración 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, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 1.000 euros.

### BASES:

1. Podrán concurrir a él los autores de Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2008** 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 (en papel).
  - 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, la metodología y las conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día **30 de mayo del año 2009**. 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 2009).
6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el galardonado o galardonada para estudiar la posible publicación del trabajo. En caso de que sea publicado por otra editorial o entidad con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. No se devolverán ejemplares de los trabajos no premiados, a menos que se solicite expresamente.
8. El fallo del jurado será inapelable.

# NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS



## Reseñas

**Tam, Laura, *Dizionario Spagnolo economico & commerciale Spagnolo-Italiano, Italiano-Spagnolo, Milano, Hoepli, 2006.***

Esta reseña es el fruto de la presentación del *Dizionario Spagnolo economico & commerciale* que se realizó en la Facultad de Económicas de la Università degli Studi di Milano Bicocca, el pasado mes de noviembre de 2007, en la que participó la autora del diccionario, Laura Tam.

En dicha presentación nos ocupamos de los anglicismos del lenguaje económico, pero, antes de pasar a este tema, me gustaría detenerme en algunas cuestiones referidas a la microestructura de los artículos lexicográficos presentes en el diccionario bilingüe que nos ocupa. Subrayo **bilingüe** porque los elementos a los que me refiero no siempre se encuentran en los diccionarios normativos o estrictamente descriptivos, muy raramente en los técnicos y aún menos en los bilingües. Hablo de las marcas diatélicas de especialidad, que, en cambio, proliferan en nuestro diccionario, avalando el peso científico de este repertorio lexicográfico que no cuida solo el metalenguaje del significado. Otro aspecto digno de ser recordado es el registro de las locuciones cristalizadas en las respectivas lenguas, también ellas identificadas con marca de especialidad.

Centrándonos en la cuestión de los anglicismos en el lenguaje técnico-científico de la economía, sabemos que esta posee un lenguaje propio y especializado en el que estos términos son los préstamos lingüísticos más numerosos como forma de producción neológica. No podemos olvidar la vitalidad de las actividades económicas que en los últimos años se ha manifestado en sectores como el de las finanzas, con el consecuente acceso e interés a estas cuestiones por parte de un público profano en dichas materias. Hasta hace muy poco tiempo, ese tipo de palabras, términos y locuciones, aparecían en los textos especializados y eran patrimonio exclusivo de los especialistas, pero en la actualidad, el creciente interés por los temas económicos conlleva una familiaridad, desconocida hasta ahora, que llega a la desenvuelta difusión, a nivel incluso coloquial, de estos términos nuevos. Lo decía Lázaro Carreter: "una lengua que no cambiara nunca, podría hablarse solo en un cementerio". Es precisamente en este momento de máxima difusión cuando estos términos se registran en los diccionarios de uso y no solo en los de especialidad. Conocemos los motivos a los que debemos su presencia, así como su proveniencia: angloamericana. La bibliografía sobre estos aspectos de carácter social, político y también económico, es amplia y exhaustiva, y nos remitimos a ella.



Pero a nosotros, en esta ocasión, nos interesa hablar del valor de la lengua inglesa en cuanto *lingua franca*, y por lo tanto vehicular, capaz de transmitir nuestros elementos patrimoniales greco-latinos y de otras lenguas como el francés, dotando al lenguaje especializado de un fuerte carácter interidiomático, pues el francés, por ejemplo, ha sido para el español, como para el italiano o para el mismo inglés hasta hace bien poco, puerta de entrada de numerosos internacionalismos con formantes clásicos. Es cierto, sin embargo, que la velocidad de entrada de la lengua inglesa hace difícil la tarea de quien quiera establecer, para cada caso individual, cuál es el proceso que se impone, la forma culta latinizante o la tradicional o la de otras lenguas.

Ilustraremos estos fenómenos con algunos ejemplos presentes en el diccionario:

El término *manager*, de difusión mundial, es un préstamo crudo del inglés, es decir, ha entrado en nuestras lenguas, española e italiana en concreto, sin ningún tipo de adaptación. Bien, este término deriva del verbo *to manage*, que a su vez deriva del italiano *maneggiare*, lo cual demuestra la circulación y circularidad de las relaciones interlingüísticas, que nos devuelven, con el traje nuevo del anglicismo, los que ya eran términos nuestros.

Otro término, *franchising*, también él préstamo crudo, de gran difusión en la terminología económica italiana, ya que la española prefiere el calco semántico *franquicia*, como atestigua fielmente el

diccionario de Laura Tam. *Franchising* es un pseudoanglicismo, dado que es un francesismo acuñado sobre el modelo inglés *franchise*. En realidad, el latín medieval había producido los términos, *franchigia* para el italiano y *franquicia* para el español [término que aparece ya registrado en el *Diccionario de Autoridades* de 1732 con el mismo significado que conserva hoy en su primera acepción, como demuestra el CORDE (05/07/07)]. Este término demuestra cómo se pueden acuñar neologismos por transformación del significado de una palabra ya existente que, en un proceso de especialización semántica, adopta un significado nuevo en un contexto nuevo y específico.

Pero el inglés, es *lingua franca* en la medida en que es capaz de adecuarse a nuestros sistemas lingüísticos usando la derivación o la composición para la transformación del significante. Basten como ejemplo los derivados, en las dos lenguas, del término *broker*, que en español adopta el sufijo culto *-ismo* (sufijo derivativo de bases nominales) formando el término *brokerismo*, mientras que en italiano se asocia al sufijo culto *-aggio* (sufijo derivativo de bases nominales y verbales) formando *brokeraggio*. *Brokerismo* y *brokeraggio* son, por lo tanto, un claro ejemplo de la capacidad del inglés para mimetizarse eficazmente y crear derivados en otras lenguas, lo que es una de las características que contribuyen a su expansión a nivel universal.

Cuando hablamos de lengua española no podemos olvidar que nos referimos

a un universo de más de cuatrocientos millones de personas, en el que por cuestiones geográficas, históricas y también por influjo recibido del inglés, existe una gran variación. Uno de los términos con mayor difusión es *marketing*, muestra de la variedad lingüística del universo hispanoparlante, pues este neologismo es un préstamo crudo del inglés que la Academia de la Lengua Española registra en su *Diccionario* sin adaptar, remitiéndonos al calco *mercadotecnia*, cuyo uso recomienda, mientras que el *Diccionario Panhispánico de Dudas* registra el lema adaptado, es decir, siguiendo las normas ortográficas del español y, a su vez, aconseja el uso del calco *mercadeo*, de mayor difusión en América Latina.

Ante los anglicismos, las lenguas en general, y el español y el italiano en concreto, demuestran una diferente permeabilidad. La lengua española tiene, es cierto, un freno institucional que limita el uso de estos términos proponiendo traducciones o adaptaciones al registro español, pero parece que, por lo que respecta al registro lexicográfico de los términos económicos, la situación es de igualdad entre las dos lenguas. Por lo que se refiere al uso, observamos sin embargo que la lengua italiana es más propensa a su aceptación y, como ejemplo, baste recordar que cualquier consumidor que quiera garantías sobre la auténtica proveniencia italiana de cualquier producto solo tiene que asegurarse de que en la etiqueta ponga *Made in Italy*.

MAR GILARRANZ LAPEÑA  
*Università degli Studi di Milano Bicocca*  
*Milán (Italia)*

**Moreno Fernández, Francisco, y Jaime Otero Roth, *Atlas de la lengua española en el mundo*, Barcelona, Ariel-Fundación Telefónica, 2007, 117 págs.**

Aunque editado en diciembre de 2007, este *Atlas de la lengua española en el mundo* no ha sido comercializado hasta hace poco tiempo. La obra es el segundo volumen de una serie de diez informes elaborados por la Fundación Telefónica, que lleva por título *Valor económico del español: una empresa multinacional*, y cuya finalidad es, en palabras de los responsables de esta tarea, “cuantificar toda la actividad productiva o de intercambio que, en la economía española y en la del conjunto de los países de habla hispana, encuentra en la lengua algún tipo de contenido relevante o de soporte significativo”, así como “crear opinión sobre la importancia y el carácter estratégico de este activo intangible para España y para la comunidad panhispánica de naciones”. Dirigen esta colección los profesores José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez, y la avalan dos prestigiosas instituciones como son el Instituto Cervantes y el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

La tarea de elaborar el *Atlas* ha corrido a cargo de Francisco Moreno Fernández, catedrático de Lengua española de la Universidad de Alcalá, a quien debemos muchos de los textos publicados en español sobre sociolingüística y lingüística aplicada principalmente, y de Jaime Otero Roth, investigador principal en el Real Instituto Elcano, quien ha realizado gran parte de sus trabajos en el área de

Lengua y cultura de dicha institución. Ambos han contado con el apoyo de José Sancho Comins para la redacción cartográfica, también profesor en la Universidad de Alcalá, y de Enrique Nicolás, quien se encargó de los aspectos técnicos de la obra.

Este *Atlas* supone una gran y valiosa novedad, ya que hasta ahora no se disponía de una obra tan completa que abordara la presencia del español en sus distintas variedades a lo largo y ancho de todo el mundo. Si bien el título nos llevaría a pensar que se trata de una obra estrictamente consagrada a la cartografía lingüística, en realidad se preocupa también de algunos aspectos de tipología lingüística, dialectología, sociolingüística, demografía y geografía económica. Está dirigido pues, a varios tipos de investigadores más o menos preocupados o implicados en el estudio de la lengua española *sensu lato*: geógrafos, sociólogos, lingüistas o economistas principalmente; es una muy recomendable obra de consulta para profesores de Lengua y Literatura española de enseñanza primaria y secundaria, aunque seguramente quienes podrán obtener un gran rendimiento de su lectura son todos aquellos profesionales relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera: profesores, programadores de cursos, autores de materiales, editores, etc. En todo caso, la claridad de sus textos y el atractivo de sus mapas y gráficos hacen que sea también accesible al gran público, sin necesidad de que haya de ser ducho en la materia o de tener conocimientos muy específicos en cualquiera de las disciplinas que se tratan.

48





Respetando los objetivos fijados para la colección, de marcado carácter económico, el *Atlas* pretende que el lector se haga una composición de la situación lingüística mundial, del estatus que ocupa el español entre las demás lenguas de comunicación local, regional, nacional e internacional; de las relaciones que se establecen entre ellas en los distintos planos en que coexisten, y de las posibles consecuencias que pueden tener para el futuro del español algunas cuestiones socioeconómicas tan relevantes como las migraciones, el crecimiento demográfico, las relaciones comerciales, la consolidación de los organismos internacionales o la difusión de conocimiento a través de internet, entre otras. Todos estos temas se plantean tanto desde una perspectiva sincrónica (en la medida en que los datos disponibles están más o menos actualizados), como también diacrónica, para explicar así la vitalidad del español no solo en los lugares en que tiene reconocido el rango de lengua oficial, sino también en territorios que, a lo largo de la Historia, se hallaron controlados políticamente por los diferentes Estados hispánicos, o bien en aquellos hacia los que se han ido produciendo importantes desplazamientos de población hispana en los últimos siglos. Todo ello representado principalmente a través de mapas, pero también de gráficos, diagramas, tablas y estadísticas que reflejan los principales aspectos de la demografía y la economía de los territorios en los que se habla o por los que se difunde actualmente el español.

El *Atlas* está dividido en cinco grandes capítulos, los cuales se componen a su vez de un número variable de epígrafes –has-

ta un total de veinticinco—, según la amplitud del tema tratado. Todos ellos cuentan con algunos textos complementarios de diferente índole (definiciones, aclaraciones, ejemplos, fragmentos literarios, etc.), resaltados en cuadros de color, así como con una breve referencia bibliográfica en la que constan las principales fuentes que habrían de ser consultadas para tener una visión más amplia y profunda de la cuestión abordada. Dichas fuentes incluyen, además de manuales y de trabajos de investigación, algunas páginas de internet elaboradas por diferentes instituciones y organismos públicos y privados, y en los que están disponibles —siendo, por tanto, susceptibles de ser actualizados— los principales datos estadísticos que se presentan a lo largo de la obra. También se ilustran los diferentes capítulos con algunas citas de otros autores destacados al margen del texto, y que sintetizan lo que allí se expone.

1. El primer capítulo, *El español y las lenguas del mundo*, intenta acercarnos a la realidad lingüística de nuestro planeta para que podamos entender desde una perspectiva comparativa y relativa (y no solo absoluta) cuál es el verdadero rol del español en el plano internacional. En el primer epígrafe, *Las lenguas del mundo*, se presentan algunos conceptos de tipología y de genética lingüística, como son los de familia, subfamilia o grupo lingüístico, para ofrecernos después un panorama de la extensión de las diferentes familias lingüísticas por los cinco continentes, así como para mostrarnos la proporción de hablantes con los que cuenta cada una de ellas, poniendo especial atención en la

posición del español. Seguidamente, en el epígrafe segundo, se aborda la problemática de *La diversidad lingüística*. Como bien se sabe, pese al elevado número de lenguas que se hablan en el mundo —entre seis mil y diez mil, según las estimaciones más fiables—, solo unas pocas cuentan con una gran difusión a nivel global, de tal modo que las seis lenguas oficiales de la ONU (inglés, francés, español, árabe, chino y ruso) serían empleadas por más del setenta y cinco por ciento de la población mundial, y las veinte lenguas más habladas del mundo por más del noventa por ciento. Como puede apreciarse, una enorme cantidad de lenguas se hallan en serio peligro de extinción, no solo en los lugares más recónditos del planeta sino también en el continente europeo y en nuestro propio país. Es también muy importante el tratamiento que se hace en este epígrafe de las lenguas de signos, pues, al fin y al cabo y desde un punto de vista científico, tienen el mismo valor que las lenguas naturales, y, en especial, de las diferentes variedades que en este sentido conoce el español. El último epígrafe, *Las grandes lenguas internacionales*, nos ayuda a ponderar el peso relativo del español entre aquellas, tanto desde el punto de vista de su extensión geográfica como de la demográfica, presentando además una estimación de la tendencia de estas lenguas de cara al futuro, según la cual, en una década el español contaría con tantos o más hablantes que el inglés, posicionándose como la segunda lengua más hablada del mundo después del chino mandarín (el cual experimentaría en este sentido un notable descenso en su posición predominante).

2. El segundo capítulo, *Geografía del mundo hispano*, se ocupa de describir las principales características geográficas y demográficas de los Estados y territorios en que el español goza del estatus de oficialidad. Además de los datos estrictamente geográficos y estadísticos, encontramos una interesante información sobre las lenguas que conviven con el español en estos territorios: familias y grupos lingüísticos a los que pertenecen, extensión, variedades, influencia que ejercen sobre el español local, etc. También son muy interesantes, y de gran valor científico y pedagógico, los cuadros en los que se sintetizan las principales características lingüísticas (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) del español en cada una de sus variedades, y que se corresponderían con las siguientes áreas: *el Caribe* (epígrafe 5), *México y Centroamérica* (6), *América del Sur* (7), *España* (10), *África* (12) y *Asia-Pacífico* (13). En cuanto a los aspectos históricos, se aborda también un estudio de la evolución lingüística de los dominios ibéricos (epígrafe 9), así como de las diferentes migraciones que se han producido – y aún se producen– tanto en España como en Hispanoamérica en los últimos siglos (11). Por su parte, en el epígrafe 8, *Las lenguas de Europa*, se trata la delicada cuestión del estatus de las diferentes lenguas oficiales de la Unión Europea, la filiación de las lenguas de Europa a las diferentes familias de que se habló en el capítulo 1, y se presenta una panorámica de cuáles son las lenguas conocidas por los europeos, tanto en lo relativo a la lengua materna como en lo relativo a las lenguas segundas y extranjeras. En este sentido, y siempre en referencia a

los Estados miembros de la Unión Europea, el español sería la quinta lengua por número de hablantes nativos, pero la tercera lengua más estudiada como lengua extranjera (compartiendo, eso sí, el alemán y el francés el segundo lugar tras el inglés).

3. El tercer capítulo, *El español fuera del mundo hispánico*, nos ofrece una perspectiva de la posición y pujanza de nuestra lengua en aquellos lugares en que el español no puede considerarse propiamente una lengua extranjera, sino una segunda lengua; y ello debido bien a motivos históricos –caso de *Brasil* (epígrafe 14) y de los *Estados Unidos* (15), algunos de cuyos territorios estuvieron en algún momento sometidos a la soberanía de un Estado hispánico–, bien a razones demográficas, como sucedería con el ladino, variedad propia de los judíos expulsados de España en la Edad Moderna (18). Se ofrece también un interesante análisis de *La convivencia del español y el inglés en los Estados Unidos* (17) –la cual ha dado origen a una serie de rasgos propios y de variedades más o menos estandarizadas (como el *spanglish*)–, así como del peso demográfico, político y económico de *Los hispanos de los Estados Unidos* (16), con las posibles repercusiones que esto puede tener para el afianzamiento de la lengua española en diversos planos. Por su parte, el último epígrafe, dedicado a los *Hablantes de español en la Unión Europea*, nos acerca esta vez a la situación del español en aquellos países con una fuerte migración, tanto en el pasado como en la actualidad, de ciudadanos españoles e hispanoamericanos, y del grado de uso y



conservación de la lengua en las sucesivas generaciones de hablantes.

4. El cuarto capítulo, *Geografía de la enseñanza del español*, analiza la tendencia al auge del aprendizaje del *español como lengua extranjera* (epígrafe 20) experimentado en diferentes áreas del mundo, particularmente en la Unión Europea, Estados Unidos y Brasil, así como las acciones culturales y educativas abordadas por el Gobierno de España en el exterior para promover el aprendizaje del español: centros y aulas del Instituto Cervantes, Consejerías y Agregadurías del Ministerio de Educación y Ciencia, y centros culturales de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Por su parte, el epígrafe 21 se ocupa del *hispanismo en el mundo*, destacando el número y la ubicación de los departamentos universitarios consagrados a la enseñanza de la lengua y la literatura española, de las asociaciones de hispanistas, de los centros de estudios latinoamericanos, y de las Academias de la Lengua Española.

5. Por último, el quinto capítulo, *Geoeconomía del español*, analiza los cuatro aspectos esenciales en los que basar una teoría geoeconómica de la comunidad hispánica: los *fundamentos demográficos del español* (epígrafe 22), esto es, los datos de los que podemos servirnos para obtener el número aproximado de hispanohablantes en el mundo; las *tendencias del español* (23) en cuanto al incremento de la cifra de hablantes, a su afianzamiento en el plano institucional e internacional, y a su relación con las demás lenguas de comunicación internacional; *el peso de la*

*lengua española en la economía internacional* (24), destacando el potencial del mercado de la enseñanza del español, el rol de la lengua como vehículo de comunicación y de creación artística y cultural, y el papel del español en la facilitación del comercio y de las transacciones internacionales, muy ligado a su estatus de lengua propia de regiones del mundo en plena efervescencia económica. Finalmente, se dedica el epígrafe 25 a *el español y la sociedad del conocimiento*, analizando factores tan importantes para la proyección futura de la lengua como son el acceso de los hispanohablantes a internet, el número de páginas web editadas en español, o la importancia de nuestra lengua en instituciones orientadas a la creación y distribución del conocimiento, como son las universidades.

Como puede desprenderse de todo lo anterior, se trata de un proyecto ambicioso y muy completo, que puede ayudarnos a comprender cuál es la posición real del español a todos los niveles, alejándonos así de tópicos y estereotipos muy manidos y difundidos por los medios de comunicación, que no hacen sino distorsionar la realidad, creando sentimientos de euforia o de pesar injustificados. El *Atlas* se convertirá sin duda, por su capacidad sintetizadora pero no reductora, en un instrumento utilísimo en sectores estratégicos como la planificación de la enseñanza del español, localizando mercados potenciales, prestando atención a sus necesidades específicas y programando políticas de difusión y de mantenimiento del español en los lugares donde no es una lengua mayoritaria. La-



mentablemente, es una obra condenada a la perentoriedad a medio plazo, ya que, salvo que se aborde inteligentemente su revisión sistemática y su actualización periódica, corre el riesgo de convertirse en un mero texto con valor testimonial en unos pocos años.

JULIÁN MUÑOZ PÉREZ  
*International House Madrid*

### ***Nauta, Jan Peter, Tablas. Aprender español haciendo teatro.***

*Tablas* es un libro que se plantea para el uso de los estudiantes de español como protagonistas, aunque será utilizado de igual forma por los profesores, pues, de manera muy didáctica, capítulo a capítulo, a través de ejemplos, cuestionarios, actividades y tareas explica cómo hacer teatro, es decir, anima a descubrir las cualidades personales y artísticas, los procedimientos para seleccionar una obra de teatro de entre las seis que se ofrecen al final del libro, cómo seleccionar a las personas que trabajarán en ella, cómo preparar el montaje de una obra, así como una serie de ejercicios para preparar la voz y el cuerpo. El subtítulo de la obra describe su objetivo, ser concebido como material complementario para los estudiantes, y delimita el papel del profesor como alguien ajeno al libro que ayudará en el vocabulario y la gramática, la dicción y la comunicación no verbal, reservándole, por lo tanto, un papel secundario.

El capítulo primero es la introducción, y en ella el autor enseña cómo trabajar con el libro. Aparte, se ofrece un documento

que deben firmar los estudiantes y que sella un compromiso para llevar a cabo el montaje de una obra. Se otorga al profesor el papel de facilitador del proceso, organizador del espacio y tiempo del trabajo, y asesor lingüístico que debe ceder la iniciativa a los estudiantes. Jan Peter Nauta, asimismo, anima a compartir documentos, grabaciones y experiencias, y a enviarlos a la editorial. Este libro facilita enormemente el trabajo, pues ofrece instrucciones y pasos muy claros.

*La troupe*, expresivo título del segundo capítulo, donde de forma muy didáctica y con instrucciones para trabajar paso a paso se enseña a negociar, ya que contiene muchos cuestionarios cuyas respuestas individuales y reflexiones posteriores en grupo ayudarán a conocer este nuevo contexto y permitirán, de forma natural, nombrar, elegir a los mejores, y también combinar distintos agrupamientos y formas de trabajar. Regidor, apuntador, escenógrafo, vestuarista, maquillador, técnico de sonido e iluminación, son los trabajos relacionados con el teatro, aparte de actores y director (o directores) que deberán repartirse el equipo de estudiantes embarcados en la empresa de montar una obra de teatro.

En el tercer capítulo, dedicado a cómo seleccionar la obra y hacer el reparto, aparecen unas notas sobre las obras del final (un resumen, los personajes, el tipo de lenguaje y su dificultad, y el montaje) y un cuestionario para puntuar de fácil a difícil. Después se debe hacer una reunión en grupos de tres o cuatro estudiantes para poder llegar organizados a

una reunión general en la que se elige la obra, se realiza una lectura del texto dramático y se nombra a los encargados de cada trabajo.

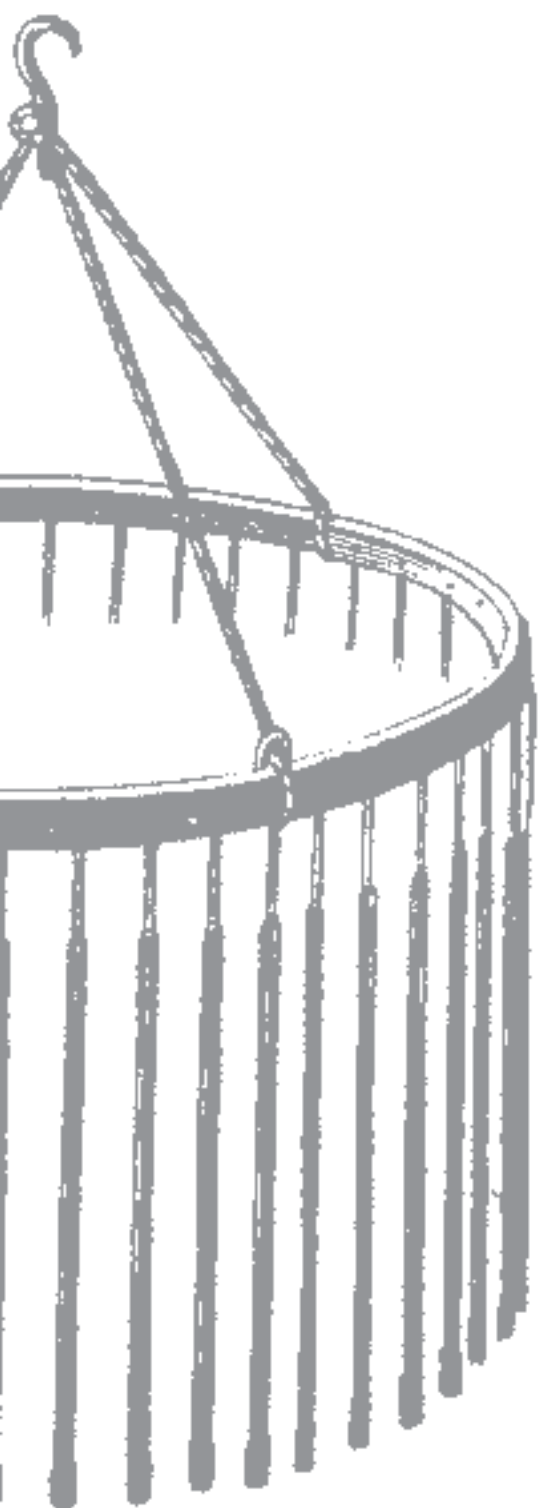
Del montaje se ocupa el cuarto capítulo, en el que Jan Peter Nauta da “pistas prácticas” para saber evolucionar. Lo divide en cuatro fases: conocer el texto, el movimiento, la memoria y el ensayo general. Nos enseña lo que ha aprendido sobre organización y se trasluce una experiencia inmensa porque prevé y soluciona los conflictos antes de que ocurran. La manera de elaborar la caracterización del personaje, a través de preguntas que indagan en su aspecto, carácter, motivación, etc., es un recurso utilizado también por los actores profesionales para construir su personalidad. Cabe destacar en esta parte la importancia que tienen los originales cuestionarios de recapitulación.

54

El capítulo quinto, dedicado a los ejercicios de cuerpo y voz, contiene motivadores y entretenidos ejercicios que guiarán fácilmente al equipo de estudiantes hasta la representación de una obra, al tiempo que aprenden verdaderamente a hacer teatro.

*Tablas* está concebido para que lo usen estudiantes, y por eso tanto la redacción como las instrucciones para la realización de un taller de teatro son muy claras. Quizá esa es la razón de no incluir un apartado con la bibliografía utilizada, aunque la echarán de menos los profesores que utilicen esta obra, que creemos que serán muchos, pues nos encontramos, en definitiva, ante un trabajo muy original en el





panorama editorial español, que además incluye obras teatrales adaptadas a las clases de ELE con interesantes referencias literarias (una de ellas titulada *Al borde*, por ejemplo, muestra claras influencias de *Picnic* de Arrabal).

MARÍA PRIETO GRANDE  
*Universidad de Oviedo*

**Sánchez-Enciso, Juan, *(Con)vivir en la palabra*, Editorial Graó, Barcelona, 2008.**

“Hace más ruido un árbol que cae que un bosque que crece”, dice un proverbio tibetano que bien puede ilustrar el libro de este profesor de Instituto en el que muestra cómo elevarse sobre las críticas apocalípticas que se vierten constantemente sobre distintos aspectos de la Educación Secundaria y desbroza un camino: el del docente preocupado por el factor humano, el de un luchador por la educación democrática. *(Con)vivir en la palabra* muestra la decisión de su autor, secundado por otros compañeros, de no rendirse ante las dificultades sino de intentar buscar cauces nuevos en la enseñanza.

*(Con)vivir en la palabra*, obra diferente por su forma y estilo, es un libro de interesante lectura para los profesores de Secundaria en general (muchos, de español para extranjeros fuera y, ahora también, en España) y para todos aquellos preocupados por cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje en grupos problemáticos. Juan Sánchez-Enciso, catedrático de Literatura del IES Badalona 9, ponente en conferencias y profesor en cursos de

Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuenta con numerosas publicaciones, entre las que destacan *Viaje por la Literatura* y *Los mejores años. Peripecia vital y profesional de un profesor de BUP* enseña su recorrido en una especie de diario de clase, que casi parece un cuaderno de bitácora, donde su voluntad de no rendirse ante las dificultades ocasionadas por el bajo nivel de los estudiantes a los que se enfrentó en el Badalona 9 le hicieron convencerse de su realidad: “Ya no intento parecerme a un profesor universitario, ya sé que solamente quiero ser un buen profesor de Secundaria” lo que, apostillamos, es mucho.

El prólogo de Anna Camps hace hincapié en las bondades del libro y subraya su enseñanza: la superación del famoso triángulo didáctico (enseñar/aprender/contenidos), al mostrarnos el verdadero diálogo entre teoría y práctica cuando nos sumergimos en la vida real del aula donde conviven alumnos y profesor, y entonces resalta la importancia de los aspectos interactivos, sociales y culturales en la producción verbal y en el aprendizaje de la lengua.

*(Con)vivir en la palabra* está escrito como una conversación con un colega, distendida, relajada, en la que nos tutea, trata asuntos personales de un profesor en conversación con sus alumnos, explica incluso con metáforas cómo se siente, se explica sin tapujos, cede la palabra a sus estudiantes, que hasta son descritos físicamente y de quienes recuerda sus problemas, el brillo de sus ojos, el movimiento de sus manos, etc. Todos los capí-

tulos en que se divide este libro ilustran desde distintos puntos de vista el asunto del diálogo en el aula, pues la lengua es vista como “el espacio en el que se comparte la palabra y se construye de forma colectiva, conocimiento curricular”.

En “Luces y sombras para empezar”, la introducción, aclara que “dar clase es [...] una experiencia apasionante y divertidísima”. Ser profesor de Lengua se convierte en una profesión centrada en transformar el aula en un espacio de cooperación donde compartir la palabra. La teoría para Juan Sánchez-Enciso es un medio para hacer mejor las cosas y, por eso, aparecen los libros, quién se los recomendó, para qué le sirvieron, cómo acudió a ellos para solucionar problemas reales y, de esta manera, su bagaje teórico se torna en prácticas y auténticas soluciones que orientan el transcurso de su trabajo.

El capítulo primero tiene un título revelador de su deseo, “Reinventar la profesión”, y así empieza: “Me siento comprometido con el oficio de ser profesor”. Le gusta la palabra *oficio* porque le evoca ‘comunidad, ser humano’, y por eso entiende su profesión como un diálogo y, en cuanto al compromiso, se aclara rápidamente al entender la sociedad del Badalona 9, donde se reunieron un grupo de profesores que decidieron no rendirse ante lo que parecía la crónica de un desastre anunciado, pues, entre otros problemas, había un gran número de estudiantes por alfabetizar, que decidieron que eran también parte de la sociedad y no miembros marginales. Pero no nos encontramos ante un texto romántico o

ñoño, pues no solo aporta aciertos y utopías, sino que muestra el largo y espinoso camino que se recorrió.

Si en el primer capítulo habla de textos argumentativos, en el segundo aborda los expositivos a partir de la tarea de escribir en el aula. Semejando un diario de clase, el texto avanza mostrando las actividades y los textos teóricos que le resultan motivadores, ofreciendo sus reflexiones tras el paso por el aula. Resulta de interesante lectura una completa plantilla de preescritura así como las fichas de coevaluación del escrito.

El capítulo tercero se ocupa de cómo leer, interpretar y hacer poesía en el aula y explica un interesante experimento con un poema de Machado. Mezcla lecturas de escritores y críticos literarios con sus propias ideas, opiniones, sentimientos y también, de nuevo, con las palabras de sus alumnos para mostrar que lo importante es compartir, dialogar sobre y a partir de la poesía. Presenta la siguiente secuencia de actividades: primero, recitar; después, expresar emociones inmediatas para así entrar en el comportamiento lector y conseguir establecer las condiciones de recepción, el horizonte de expectativas para llegar a negociar interpretaciones sobre el texto, y acabar con la figuración retórica y el ritmo. Sánchez-Enciso se muestra decididamente partidario de organizar recitales y espectáculos poéticos para buscar el espacio donde vivir y compartir la poesía y así convertir el aula “en una comunidad de aprendizaje radiante en la que se aprende a hacer y se aprende sobre lo que se hace”.

Juan Sánchez-Enciso se atreve con los clásicos y la historia literaria en el capítulo cuarto y, basándose en dinámicas de aula y promoviendo el pensamiento a modo socrático, lograr que capten el juego de la literatura. En esta parte cabe resaltar, entre otras igualmente creativas, una muy original actividad de construcción del conocimiento que es como un examen-ficha. Por sus páginas aparecen, entre muchos, Wellek y Warren o Bernstein, con quienes reflexiona sobre el concepto de literatura y la relación entre el modelo de expresión cognitiva y las clases sociales trufando su texto de citas asimiladas a su discurso. Termina con alternativas para llevar al aula, donde muestra una vez más el objetivo del libro y su origen: acercar contenidos distintos a través de la interacción con los alumnos mediante el método de taller literario, es decir, basándose en la convivencia en la palabra para socializar la experiencia.

El capítulo quinto trata del taller del cuento literario, donde aborda un proyecto didáctico de escritura del área de Lengua y nos ofrece detalladamente su proceso. Primero, los títulos que conforman su antología de cuentos; después, la prefiguración del cuento, profundizando en el nacimiento de la idea generadora del cuento. Trata también del estudio de la narración a través de los tipos de narrador, donde explica estos conceptos y propone interesantes actividades. De los actores del relato y la caracterización de los personajes pasa a la trama del cuento, y finaliza el proyecto con la elaboración del borrador, posteriormente del cuento y finalmente la coevaluación.

*Convivir en la palabra* es el capítulo sexto y el que da título al libro, y en él el autor muestra no solo a las personas que se esconden tras los alumnos sino que se refiere también a la tradición silenciada, como el autor denomina a esa corriente que desde el siglo XVI, con Comenius, buscaba una renovación didáctica a partir de la interacción de los aprendices con la persona experta y de los aprendices entre sí. Sánchez-Enciso hace un recorrido interesante por nombres tan conocidos como Dewey, Montessori, Sensat y otros tantos referentes de la educación renovadora del profesorado, del currículo, de la institución escolar.

Cuando aceptamos de verdad hablar con el otro, debemos situarnos en un espacio de encuentro donde empezar a cuestionar, cada uno, sus propias ideas. Esa es la razón de que en el último capítulo ofrezca tres hermosas historias: la de Lidia y Silvia, la de Paula y la de Adrià, representantes de muchos otros alumnos que pasaron por sus clases y que muestran los intentos, deseos, logros e incluso fallos de un profesor de secundaria de un IES de Badalona en un momento de su desarrollo profesional y humano, siempre indisolublemente unidos.

MARÍA PRIETO GRANDE  
*Universidad de Oviedo*

**Acquaroni, Rosana, *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca, 2007.**

*Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2,*

publicado por la editorial Santillana, es un libro de Rosana Acquaroni, profesora de español desde hace algo más de dos décadas, conferenciante y formadora de profesores en importantes instituciones, pero, sobre todo, poeta, con varios premios y algunos libros publicados en su haber. Mas no todos la conocen como la investigadora que, con su tema estrella: la competencia metafórica, en un futuro próximo hará una aportación científica y reveladora. Además, es una gran persona. Tengo la suerte de conocerla y de contar con su amistad.

Tras la autora viene la obra. *Las palabras que no se lleva el viento* se trata de un libro complejo, tanto en su estructura como en su conceptualización, del que no se pueden escribir unas breves líneas. Con lo primero que leo, el índice y la introducción, una cosa me queda clara: que la autora lo ha pensado, no solo lo ha pensado, lo ha sentido. Leo el libro con el ansia de conocer los textos y los autores que han sido seleccionados, porque esos textos me van a llevar a las obras, estamos en agosto y puedo leer. En septiembre propondré algunos de estos fragmentos a mis alumnos.

Pero bien ¿a quién va dirigido? Este es un libro que leerán con agrado y satisfacción los profesores que vayan a impartir la asignatura de Literatura española a extranjeros y deseen que sus alumnos tengan nociones teóricas y experiencias prácticas; los que, enseñando Lengua, quieran introducir en sus clases alguna actividad literaria; así como los que, simplemente, aman la literatura y la en-

señan o no en otros registros educativos. Niveles de referencia: B1-C2, un espectro amplio; más adelante, la propia autora especificará que la adscripción de un texto a un determinado nivel no ha sido fácil y que, en algunos casos, su decisión podría resultar discutible. Honestidad no falta.

El libro está estructurado en dos partes diferenciadas pero intrínsecamente complementarias: *reflexión teórica y módulos de práctica*. La **primera parte**, *la reflexión teórica*, se articula en tres capítulos: 1. *Primeras aproximaciones al fenómeno literario*, 2. *Literatura y enseñanza del español LE/L2*, y 3. *Las palabras que no se lleva el viento: una propuesta didáctica para la utilización de textos literarios en el aula de LE/L2*. Recomendando a los profesores que lean de forma pausada los tres capítulos, ya que proporcionan unos presupuestos teóricos muy bien engarzados y clarificadores, que fundamentan de forma seria la propuesta didáctica.

En el primer capítulo, la autora nos aproxima al fenómeno literario –definición, idiosincrasia y funciones de la literatura, características del lenguaje literario, rasgos específicos del género literario–, para lo cual se reafirma en la necesidad de poner en contacto a nuestros alumnos con las manifestaciones artísticas de la cultura hispana, a fin de que aprehendan *las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos* (p. 15), una de ellas, la literatura. Hay más, este libro trata de literatura. Vamos a entrelazar algunas de sus ideas. ¿Un texto literario, una obra?

*Una obra literaria puede constituir un modelo de lengua, servir como contexto de uso y, al mismo tiempo, ser fuente de información o elemento motivador para el aprendizaje y la lectura* (p. 15). Está claro. Quiero introducir más textos literarios en mis clases. Esto es lo que yo destaco, la autora ha sugerido mucho más. Se enumeran las funciones atribuidas a la literatura y los efectos didácticos derivados de cada una de ellas: 1. Ser fuente de conocimiento, 2. Conservar y difundir una cultura, 3. Afinar y educar la sensibilidad artística, 4. Purificar o purgar las pasiones, 5. Liberar y gratificar tanto al escritor como al lector, 6. Evadir o escapar de la realidad, 7. Reflejar un compromiso o comprometer al lector, y 8. Enseñar lengua. Así mismo, se adentra en un análisis de los tres géneros literarios protagonistas de su propuesta didáctica: poesía, narrativa y teatro, porque cada vez que llevemos un texto al aula resultará recomendable hacer partícipe al alumno de los rasgos del género literario al que se adscribe el texto propuesto, ya que *desde un punto de vista discursivo, podemos definir los géneros literarios como conjuntos, relativamente estables y reconocibles, de técnicas expositivas vinculadas a determinadas leyes formales y de contenido, que se conforman históricamente y que poseen una intencionalidad comunicativa concreta* (p.26).

En el capítulo segundo, *Literatura y enseñanza de LE/L2*, se pone en relación la literatura con la enseñanza del español a hablantes no nativos (HNN); así, Acquaroni considera de interés y utilidad acompañarnos en un recorrido por las principales orientaciones metodológicas

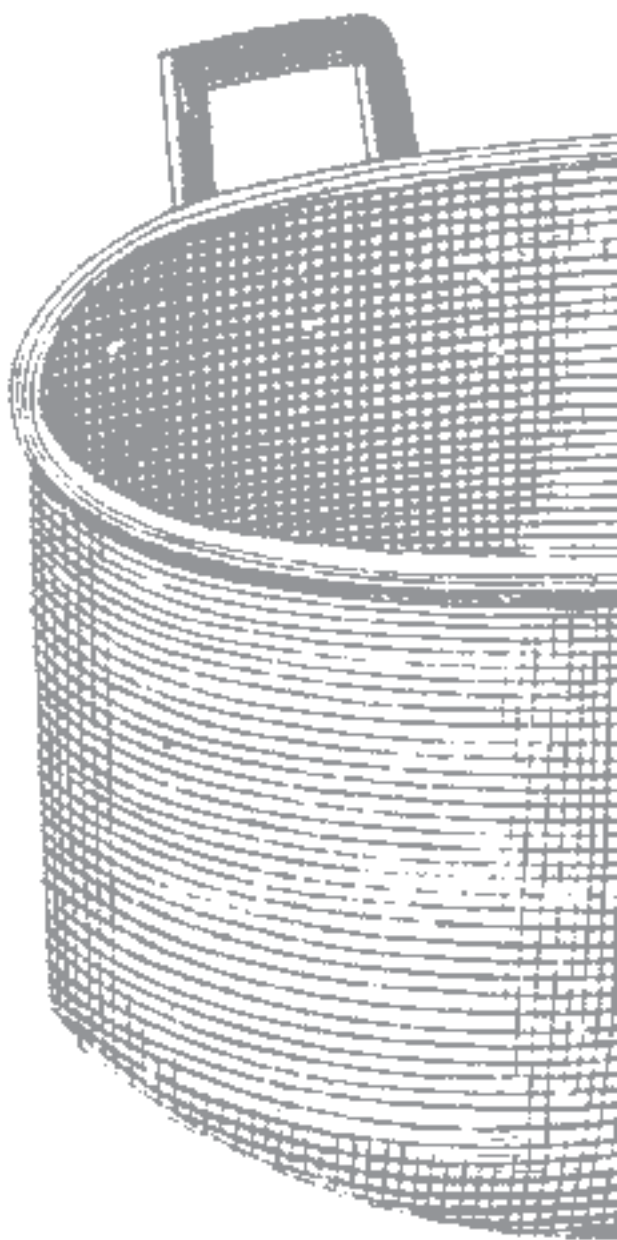


aplicadas a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, llevándonos a reflexionar sobre el papel que la literatura y más específicamente los textos literarios han desempeñado en cada una de estas tendencias: parte de los enfoques tradicionales y de los estructurales, para llegar a los planteamientos nocional-funcionales y al enfoque comunicativo –cuando se produce la verdadera incorporación, aunque tímida, de la literatura en los materiales de ELE– hasta llegar a los enfoques procesuales o por tareas. Esta reflexión, que se inicia en la página 51, no tiene desperdicio.

60

Dependiendo del tipo de institución y del currículo adoptado, la literatura *podrá ser una herramienta para el desarrollo de un aspecto lingüístico, o podrá constituir en sí misma una parte integrante de los contenidos del curso* (p. 46). Aquí es donde la autora llama la atención sobre una práctica a la que casi ninguno somos ajenos: proponer en el aula un texto porque en él aparece de forma recurrente una estructura gramatical. Igual que hemos superado la ejercitación de la gramática en frases aisladas y descontextualizadas, también debemos *dejar de trivializar* el texto literario y sus posibilidades didácticas. Para reducir la emoción y el sentimiento a estructuras huecas, mejor dejar la literatura a un lado.

Inciendo en la idea de no trivializar el texto, y en clara referencia al *Marco común europeo de referencia*, la autora expone de forma pormenorizada cómo la literatura contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, de la competencia



literaria, de la competencia cultural y de algo que nos sorprenderá aún más, la literatura contribuye también al desarrollo de una competencia desconocida, la *competencia metafórica*. Esta acoge todas aquellas preferencias o expresiones que se apartan de la lengua literal, y que im-



*pregnan nuestro lenguaje cotidiano y nuestro pensamiento al servirnos para estructurar gran parte de nuestros conceptos y de nuestras actividades (p. 65).*

El tercer y último capítulo de esta primera parte está dedicado a describir la pro-

puesta didáctica que se desarrollará en la segunda parte del libro. Intentaremos ser breves, tarea difícil ante tantas ideas sugerentes desplegadas por la autora, y a las que los lectores podrán añadir algunas más. Rosana Acquaroni encuentra necesario evaluar la adecuación de su propuesta a los presupuestos del *Marco* (3.1.); una vez encuadrada la propuesta, concreta los criterios –pedagógicos, lingüísticos, didácticos, temáticos y otros varios– que han sido combinados para la selección de los textos (3.2.); a continuación, aborda la secuencia didáctica en sí misma (3.3.) desde un punto de vista reflexivo y teórico.

Concluye la primera parte con una **bibliografía** completa y bien seleccionada, que da cuenta tanto de las obras que han sido citadas en la reflexión teórica como de otras fundamentales en el planteamiento de cualquier investigación sobre el tema que nos ocupa.

La **segunda parte** constituye *la propuesta didáctica propiamente dicha. Está estructurada en cuatro [...] ámbitos temáticos, cada uno de los cuales corresponde a uno de los grandes temas que, a nuestro juicio, son desarrollados por la literatura universal: la memoria, la vida, el amor, y la muerte* (p. 11). Cada uno de estos ámbitos se desarrolla en torno a los tres géneros literarios distinguidos por la autora: *poesía, narrativa y teatro*, con un total de ocho textos para cada módulo temático y la explotación didáctica correspondiente. Un conjunto resultante de treinta y dos propuestas literarias.

Los *autores* incluidos constituyen un elenco de aquí y de allá, de antes y de ahora; con una cierta preferencia por los más actuales, sin que algunos clásicos, muy bien seleccionados, hayan perdido un lugar preferente. Así, alternan Mario Benedetti, Julio Cortázar, Carmen Martín Gaité, Antonio Machado, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Miguel Hernández o Jorge Luis Borges, con Elvira Lindo, Javier Cercas, José Saramago, Rosa Montero, Antonio Muñoz Molina, Isla Correyero, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa o Julio Llamazares, por citar algunos ejemplos: *una representación lo más equilibrada posible de la literatura española e hispanoamericana[.] escrita por hombres y mujeres, y donde tuvieran cabida tanto autores ya consagrados como otros más jóvenes y menos conocidos, aunque ya refrendados por gran parte del público y la crítica* (p. 12).

Entre los *textos*, los hay que pertenecen a obras emblemáticas, y otros a algunas más desconocidas. La selección de textos no decepciona. La selección de textos alienta a la lectura. La selección de textos llevará al profesor y al alumno curioso a la obra. De eso se trata. Entre ellos, algunos: *Continuidad de los parques*, de Julio Cortázar; *El cuento de la isla desconocida*, de José Saramago; *Memoria de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez (tres ejemplos de narrativa); *Los heraldos negros*, de César Vallejo; *El poeta pide a su amor que le escriba*, de Federico García Lorca; *Se pensó a come ho speso male il mio tempo*, de Ana Rossetti (estos, representantes de la poesía); y, por último, tres ejemplos de fragmentos teatrales incluidos: *Mar de fondo*, de Leo

Masláh; *Kathie y el hipopótamo*, de Mario Vargas Llosa; o *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig. Estoy deseando tener la oportunidad de proponer alguno de ellos a mis alumnos.

La *explotación didáctica* de los textos se aborda en una secuencia de actividades con una extensión de dos páginas –material fotocopiable– y en tres secciones comunes a los textos de cada módulo temático: *contraviento*, *palabras comunicantes* y *palabras comunicantes: contraviento*, todas ellas elaboradas en consonancia con las directrices del *Marco común europeo de referencia*.

La secuencia de actividades se articula en torno a las tres etapas clásicas del desarrollo de la lectura: 1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*): *prelectura* (señaladas con el número 1); 2. Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusion*): *lectura* (destacadas con el número 2); y 3. Etapa de expansión (*diverging*): *poslectura* (indicadas con el número 3).

Hagamos una breve referencia a cada una de estas tres secciones que coronan la explotación didáctica de cada módulo temático:

1. *Contraviento*: conjunto de sugerencias a modo de guía didáctica para el profesor.
2. *Palabras comunicantes*: sugerencias didácticas para el desarrollo de la competencia metafórica.
3. *Palabras comunicantes: contraviento*: sugerencia de resolución a las actividades propuestas en la sección anterior.

Yo no enseño literatura, sino lengua y cultura. Elegir no es fácil. Pero es emocionante y nos renueva. Si tengo que decidirme por uno de los textos para el próximo curso, creo que, tras haber leído de forma pausada la selección de Acquaroni, optaré por una autora de la que nunca había leído nada –Graciela Baquero–. Leo el texto y siento la necesidad de saber algo de su autora y de su obra. No es posible. No encuentro nada en el libro. Entonces voy a internet. Entonces, sí. ¿Cuenta Acquaroni con este recurso y por eso no ha hecho referencia al encuadre biográfico y cultural de los autores? Suponemos que sí, y que, además, cualquier material didáctico editado de forma impresa tiene unos límites que el autor no debe sobrepasar si quiere que el texto sea publicado. Los autores estamos bien acostumbrados a estas servidumbres.

Al final del libro aparece la **selección de textos**, sin que el índice refleje la página que, dentro de este apartado, ocupa cada texto previamente desarrollado de forma didáctica. Esta distribución nos sorprende, no resulta cómoda para el lector. ¿Por qué he de ir a la sección final para buscar el texto literario que he elegido (sin saber en qué página se ubica), y volver después hacia atrás en busca de la propuesta didáctica correspondiente? Tras haber leído y manejado el libro durante varios días, estoy segura de que los textos deberían aparecer intercalados en la explotación didáctica, de manera que a cada texto elegido le siguiera su correspondiente propuesta para el aula. Sin embargo, Acquaroni, paciente, me explica que para la realización de algunas de las actividades

no es deseable que el alumno disponga del texto completo desde el principio y, por eso, se sitúa a continuación de las propuestas. No me convence este argumento para los casos en los que el profesor opte por usar el libro como material complementario y fotocopiable.

La edición, por parte de Santillana, resulta impecable, no he hallado erratas y el texto está bien distribuido; sin embargo, un formato más amplio habría sido el adecuado para toda la segunda parte, teniendo en cuenta que los usuarios van a ser los alumnos y estos prefieren otros formatos en los que el texto permita intercalar las notas que toman en clase.

Termino de leer y releer este libro de Rosana Acquaroni, entusiasmada; desde luego, ahora me siento más segura a la hora de introducir textos literarios en mis clases, la autora me ha facilitado la tarea con sus sólidas reflexiones y sus acertadas propuestas. No conozco otro libro de estas características. Para quien quiera saber más sobre el hacer académico y artístico de la autora, puede visitar su página web: <http://www.rosanaacquaroni.com>.

ISABEL SANTOS GARGALLO  
*Universidad Complutense de Madrid*

**Bustos Gisbert, José M.ª, J. Felipe García Santos, Javier de Santiago Guervós, Jorge J. Sánchez Iglesias, Soledad Martín Martín, Elena Natal Prieto y J. Agustín Torrijano, La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, 2006.**

Esta monografía acoge un conjunto de estudios que se incardina en un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, y da respuesta a los dos primeros objetivos del mismo:

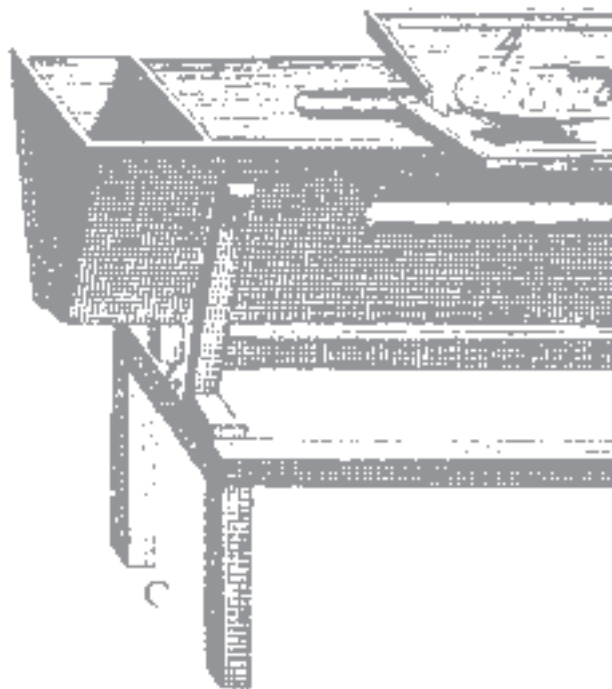
- a) establecer un repertorio de elementos fosilizables en el proceso de adquisición/aprendizaje del español como segunda lengua (L2);
- b) estudiar una de las vías naturales para superar la fosilización, mediante el análisis de los procedimientos empleados por los buenos aprendices.

Aunque no sea lo habitual, es mi deseo empezar por las felicitaciones. Tras leer y releer con sentido crítico esta monografía, no me cabe duda de que es una extraordinaria aportación a la investigación sobre el fenómeno de la *fosilización* –rasgo de la interlengua–; un estudio que será citado siempre que entremos en la consideración de alguno de los dos fenómenos mencionados. Felicito a los autores por la idea y por el desarrollo de la misma, ya que los artículos recogidos en esta monografía constituyen un modelo de investigación teórico-aplicada a un área de gran interés en el aprendizaje del español como L2.

Los *autores* pertenecen a la Universidad de Salamanca, conforman un grupo de investigación, y todos ellos están vinculados a los Cursos de Español para Extranjeros de la citada institución; a todos los conocemos por sus acertadas aportaciones a este y otros ámbitos de investigación de la Lengua Española. Este grupo de profesores, a quienes me

une una amistad, intermitente en el grado de contacto pero sincera, ha tenido la amabilidad de enviarme un ejemplar de su última publicación, sabedores de que el tema, ¡cómo no!, me interesa sobremanera. Decido escribir esta reseña con el propósito de que el libro sea conocido y sus conclusiones motivo de otras investigaciones igual de sugerentes.

Tanto la *lingüística adquisicional* como la *lingüística aplicada* se hermanan en este estudio para dar cuenta –complementaria– de un fenómeno problemático desde el punto de vista conceptual y metodológico, y de su aplicación didáctica al tratamiento de los errores *fosilizados* o *estabilizados*. El título nos sitúa en el ámbito de las *segundas lenguas* (L2), esto es, las que se aprenden en el contexto geográfico en que desempeñan un papel social e





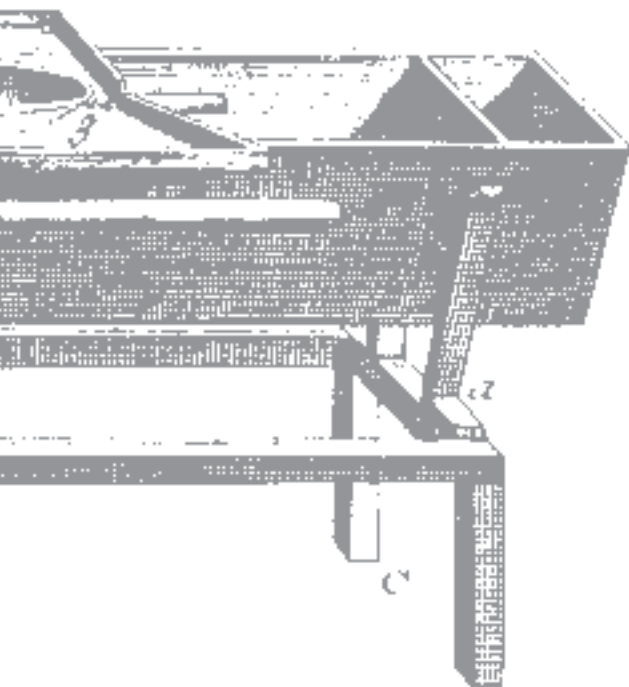
institucional, un país de habla hispana, en nuestro caso. Así mismo, el estudio se centra en *el buen aprendiz*, definido como el hablante no nativo que logra un dominio cuasi-nativo en la lengua meta. Y esto me trae a la memoria el estudio de Stevick (1991), que no ha sido mencionado en esta monografía, pero sí otros igual de relevantes, en el que el autor, tras hacer una entrevista a siete estudiantes adultos de diferentes lenguas y distintas procedencias geolingüísticas, llega a la conclusión de que el buen aprendiz no responde a un patrón universal.

Es de muchos conocido que el *concepto* de *fosilización* aparece por primera vez en un artículo emblemático de Larry Selinker (1972), titulado *Interlanguage*, en el que se perfila como uno de los cinco procesos que caracterizan y conforman la

interlengua (IL), esa lengua que emplea el hablante no nativo en el intento de aproximarse a la lengua meta según el modelo adulto. La fosilización *tiene que ver con rasgos lingüísticos que se estabilizan (es decir, permanecen invariables) en la interlengua de aprendices que comparten una misma lengua materna con independencia de su edad y de la calidad y cantidad de instrucción que reciban* (p. 59).

Esta *monografía* está integrada por seis artículos: los dos primeros de corte teórico, en los que se abordan cuestiones conceptuales y metodológicas, respectivamente; y los cuatro siguientes, investigaciones empíricas, en tres de las cuales se aplica una encuesta sobre la conciencia del error, y un cuarto estudio, en el que además se analiza la producción oral de aprendices cuasi-nativos.

El primero de los artículos, *La fosilización: revisión conceptual*, a cargo de Jorge J. Sánchez Iglesias, es un excelente ensayo en el que el autor hace una revisión exhaustiva y analítica de los estudios que se refieren al constructo de la fosilización desde un punto de vista conceptual. En él se propone, en primer lugar, hacer una revisión de aspectos metodológicos y conceptuales en torno al fenómeno de la fosilización; en segundo lugar, se ocupa de las causas que explican el fenómeno; a partir de ahí, se centra en la identificación de los elementos que son susceptibles de fosilizarse (aspecto especialmente interesante para el profesor de lenguas segundas o extranjeras); y, en último lugar, presta atención a las relaciones que se establecen entre la lingüística adquisicional y la lingüística



aplicada, *específicamente en la posibilidad de prevenir o tratar la fosilización en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 13-14). Destacamos que el autor cita a Han (2003) para señalar que la fosilización tiene bastante que ver con a) la Hipótesis del Período Crítico (HPC) (Lenneberg, 1967) y b) la interferencia con la L1, aspectos que serán matizados por el autor, pero que no dejan de tener importancia cualitativa. Sánchez Iglesias destaca el carácter idiosincrásico de la fosilización, su relación con la permeabilidad como rasgo de la interlengua, y el hecho de que uno de los aspectos más importantes y problemáticos es la determinación de las causas del fenómeno.

66

El segundo artículo, *Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz*, de José M.<sup>a</sup> Bustos Gisbert, se incardina en el ámbito de actuación de la lingüística aplicada y se centra, como el título indica, en la *metodología* que se aplica en el desarrollo de los cuatro estudios empíricos que forman parte del volumen. Esta es sin duda su principal aportación: caracterizar los rasgos más sobresalientes de la tipología de estudios sobre el fenómeno de la fosilización y concretar los aspectos caracterizadores de los estudios empíricos incluidos en este volumen. En cuanto a lo primero, destaca el escasísimo número de investigaciones de corte empírico, el hecho de que la inmensa mayoría son estudios de caso, la constatación de que muchos optan por la perspectiva longitudinal, que son frecuentes los basados en errores prototípicos, que los estudios

tienden a centrarse en informantes de nivel avanzado y, por último, que dichas investigaciones se centran en las retroalimentaciones correctivas, como mecanismo para cambiar y mejorar el tipo de *input* recibido.

A partir de estas constataciones, Bustos Gisbert establece las siguientes como *características metodológicas* de los cuatro estudios que introduce: a) carácter empírico, es decir, basados en datos extraídos de la realidad observable; b) una muestra de 122 informantes divididos en dos grupos atendiendo a la lengua materna: b1) anglófonos (60%) y b2) no anglófonos (40%); c) técnicas de recogida de datos: c1) encuesta cuantitativo-cualitativa sobre la conciencia del aprendizaje para los tres primeros estudios; c2) entrevista personal libre y semidirigida, para el cuarto de los estudios, con el objeto de analizar la producción oral en hablantes cuasi-nativos; d) procesamiento de los datos empleando el sistema Microsoft Acces.

En la *terminología* metodológica empleada por Bustos Gisbert, observo una discrepancia, y es que denomine *método* a los procedimientos de recogida de datos, cuando estos, a mi modo de ver, han de calificarse como *técnicas*; en mi opinión, el método que aúna a los cuatro estudios empíricos es el estudio de casos, y los procedimientos de recogida de datos son técnicas o procedimientos de investigación de los que se sirve el método para alcanzar una concreción (siguiendo a Nunan, 1992); los autores me dirán.



El artículo da cuenta de un *estudio piloto* que se realizó con la encuesta, y tras el cual fue posible matizar, completar y ampliar o simplificar algunas de las preguntas contenidas en el cuestionario original (ambas –la encuesta piloto y la encuesta definitiva– figuran en los apéndices 1 y 2 del artículo, respectivamente). La realización de un estudio piloto es una prueba más de la seriedad y científicidad de los estudios que en estas páginas reseñamos.

Los dos artículos teóricos concluyen con sendas *bibliografías* –completas y actualizadas–, las cuales nos descubren, por un lado, estudios de gran interés que consultaremos en breve, y, por otro, la falta, menor, de alguna referencia del ámbito hispano, que en nuestra opinión complementaría puntos de vista desarrollados en esta monografía.

Los cuatro estudios empíricos que siguen tienen como investigadores principales a los siguientes:

1. J. Felipe García Santos  
Conciencia de error en los buenos aprendices anglohablantes.
2. Javier de Santiago Guervós y José M.<sup>a</sup> Bustos Gisbert  
Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes.
3. J. Agustín Torijano  
Conciencia de error en hablantes residentes en países de habla hispana.
4. Soledad Martín Martín, Elena Natal Prieto y Jorge J. Sánchez Iglesias  
Análisis de errores de hablantes cuasi-nativos.

Los cuatro artículos presentan algunos patrones comunes y ciertas diferencias; prestemos, pues, atención a ambos aspectos. Las características que los aúnan ya han sido puestas de relevancia en el artículo de Bustos Gisbert; en cuanto a las diferencias que los identifican, señalemos las siguientes:

- a) Lengua materna de los informantes:  
Estudio 1: anglohablantes.  
Estudio 2: no anglohablantes.  
Estudio 3: residentes en países de habla hispana.
- b) Tipo de técnica empleada para la compilación de los datos:  
Estudios 1, 2 y 3: encuesta.  
Estudio 4: producción oral con entrevistador nativo profesional y grabación audio.

Cada una de estas investigaciones lleva a cabo un análisis pormenorizado de las respuestas de los informantes a la prueba, así como unas conclusiones en las que se va teniendo en cuenta y son objeto de contraste, los resultados de los estudios precedentes.

Estamos seguros de no haber mencionado algunos de los temas conceptuales, metodológicos y empíricos de interés suscitados tras la lectura de cada uno de los estudios compilados en esta monografía, los límites de esta reseña nos lo impiden, pero deseamos que estas breves líneas lleven al lector curioso a dichos aspectos.

Al lector crítico se le piden también *observaciones* que puedan mejorar lo leído;

en este sentido, haremos algunas sugerencias constructivas: la primera de ellas tiene que ver con la ubicación del índice, situado al final del libro, y que a nuestro modo de ver incomoda sobremanera la consulta del mismo y contraviene la práctica más usual hoy en día. En segundo lugar, los romanos empleados para enumerar los artículos resultan, a nuestro modo de ver, algo menos frecuentes en nuestros días que los arábigos (puede entenderse también como preferencia personal); además, no encontramos justificación para que las citas literales se proporcionen en la lengua de origen –el inglés– ya que no debemos ni podemos suponer el conocimiento de esta lengua en el lector; así mismo, se echa de menos que los autores de esta monografía no hagan uso de la terminología referida a los niveles de referencia, establecidos por el *Marco* y adoptados por el Instituto Cervantes, para denominar los niveles de competencia de sus informantes, aunque todos entendamos lo que significa un *hablante cuasi-nativo*; y para terminar, algunas erratas que podrían subsanarse en próximas ediciones: *idiosincrático* por *idiosincrásico* (p. 29 y otras), *input* por *input* (p. 47 y otras), *la la* por *la* (p. 46), *daos* por *datos* (p. 61), *socio psicolingüístico* por *socio-psicolingüístico* (p.61), *analizar a esta cuestión* por *analizar esta cuestión* (p. 68); sugerimos, también, suprimir el signo de puntuación final de cada uno de los elementos de la taxonomía expuesta en las páginas 93 y 94. Insistimos en que estas minucias no desmerecen en nada este extraordinario libro.

Este estudio monográfico se encuentra incardinado en un proyecto del Ministe-

rio de Ciencia y Tecnología; felicitación merece el investigador principal, profesor José M.<sup>a</sup> Bustos Gisbert, y los miembros del grupo de investigación, por haber tenido la loable idea de publicar un volumen monográfico con los resultados referidos a los dos primeros objetivos del proyecto, sin el peligro de disgregar los artículos en publicaciones periódicas de más difícil acceso.

El lector que quiera conseguir un ejemplar y no lo encuentre en su librería habitual siempre puede dirigirse a Luso-Española de Ediciones ([lusoesp@iponet.es](mailto:lusoesp@iponet.es)).

ISABEL SANTOS GARGALLO

*Universidad Complutense de Madrid*





**Murphy, Linda, "Supporting learner autonomy: Developing practice through the production of courses for distance learners of French, German and Spanish", *Language Teaching Research*, 12.1, 2008, 83-102.**

Uno de los objetivos principales de los programas de enseñanza de lenguas es desarrollar la autonomía de los estudiantes cuando aprenden una lengua. Para conseguir este objetivo es necesario que los profesores adquieran una serie de responsabilidades y que creen una atmósfera adecuada para que los estudiantes aprendan a ser más autónomos, siendo este proceso conocido con el nombre de "autonomización" (Little, 2003). Si se aplica este concepto a los cursos a distancia, la responsabilidad de la "autonomización" depende fundamentalmente del material de aprendizaje, así como del compromiso por parte de los autores y diseñadores de dichos cursos.

En este proceso juega un papel determinante la capacidad del aprendiz de lenguas para la reflexión crítica y las estrategias metacognitivas (planteamiento y puesta en práctica de objetivos, autoevaluación), así como un "diálogo pedagógico" (Little, 1995) que le ayude a conseguir los objetivos y a entender lo que implica aprender una lengua.

Las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de los cursos a distancia plantean, por un lado, la necesidad de enfatizar la comunicación directa entre profesores y estudiantes, y, por otro, la necesidad de que los estudiantes aprendan de forma autónoma a controlar ciertos aspectos de su aprendizaje (tiempo, ritmo, qué estudiar y cuándo).

Para resolver estas dificultades, la autora propone una serie de criterios de evaluación del material de cursos a distancia impartidos en *The Open University* (Reino Unido) a lo largo de varios años (1999-2005) y que sirven para apoyar la "automatización" de los estudiantes de lenguas extranjeras (francés, alemán y español).

Teniendo en cuenta la aplicación de estos criterios, los resultados de este estudio giran en torno a tres cuestiones: en primer lugar, en lo que respecta a los materiales de los cursos mencionados, si bien en 1999 no existía una guía explícita y estructurada que ayudara a los estudiantes a mejorar sus destrezas lingüísticas, en 2005 se incluyeron más cursos con actividades prácticas en las que los estudiantes debían tomar decisiones sobre qué estrategias utilizar para organizar o recordar lo aprendido. Al mismo tiempo, aunque la interacción social no se incluía formalmente en el programa de estudios, se

instaba a los estudiantes a interactuar con otros aprendices o hablantes de la lengua meta. En este sentido, se observa por un lado que la reflexión sobre el proceso de aprendizaje ha ido cobrando importancia y, por tanto, que cada vez se apoya más la “autonomización” de los estudiantes, mientras por otro se reconoce poco a poco el papel de la interacción social en el desarrollo paralelo de los procesos cognitivos.

La segunda cuestión que se plantea se refiere a las oportunidades que proporciona este tipo de material en la “autonomización” de los aprendices. En 1999 las oportunidades que tenían los estudiantes para seleccionar el material según sus necesidades y objetivos eran escasas, mientras que en 2005 estas oportunidades aumentaron gracias a la importancia que adquirieron la reflexión crítica y las destrezas metacognitivas.

Finalmente, la tercera cuestión a la que alude la autora se centra en la necesidad de dedicar tiempo suficiente a la reflexión, la realización de tareas y la autoevaluación para que, de esta manera, los estudiantes no solo refuercen la “autonomización”, sino también la interacción social en el aprendizaje.

Como conclusión, la autora sugiere que aquellos que diseñan los cursos de lenguas a distancia pueden apoyar la autonomía del estudiante de lenguas incluyendo en el contenido del curso actividades prácticas y autoevaluaciones que le permitan ganar confianza en sí mismo a la hora de realizar reflexiones críticas,

utilizar estrategias metacognitivas e interactuar con otros estudiantes.

ESTHER ÁLVAREZ DE LA FUENTE  
UVA-LAL  
Language Acquisition Lab  
Universidad de Valladolid

**Dupoux, E., N. Sebastián-Gallés, E. Navarrete y S. Peperkamp, “Persistent stress ‘deafness’: The case of French learners of Spanish”, *Cognition* 106, 2008, 682-706.**

Las dificultades que encuentran los adultos en la adquisición de una L2, incluso en contextos de inmersión, se acentúan especialmente en el área de la fonología tanto a nivel de producción como a nivel de percepción. En el caso de la percepción, las dificultades de los hablantes se han atribuido tradicionalmente a las interferencias que el sistema fonológico de la L1 ejerce sobre la L2.

Mientras que las investigaciones a nivel de segmentos fonológicos han sido numerosas, no es así en el caso de los niveles suprasegmentales. El presente artículo se centra en el acento en español y en francés. El acento, en el caso del francés, no se usa para marcar contrastes fonológicos, por lo que un contraste como el de *bébe-bebé* no puede ser representado por ningún rasgo fonológico contrastivo existente en esta lengua. Este fenómeno, denominado por los autores *stress deafness*, se puede analizar desde dos perspectivas: la primera, que toma como punto de partida un modelo en el que los rasgos lingüísticos existentes en la L1 son determinantes, nos

llevaría a la conclusión de que los nativos del francés tendrían mayor dificultad a la hora de representar y adquirir los contrastes de acentuación; la segunda perspectiva, que asume que el factor que limita a los sujetos es la similitud con un prototipo existente en su L1, concluye que los sujetos no tendrían tanta dificultad en adquirir dichos contrastes.

Hasta ahora, las investigaciones llevadas a cabo en este tema avalaban ambas perspectivas: los franceses parecen discriminar mejor los contrastes de acentuación cuando se trata de contrastes simples, y, sin embargo, si la tarea requiere una carga de memoria mayor, esta discriminación conlleva un nivel mayor de dificultad para ellos. Esto se debería a que los franceses no tienen una representación fonológica del acento adecuada que puedan usar para codificar dichos contrastes. Una alternativa a este “impedimento” en el procesamiento sería el hecho de que los sujetos tuvieran dificultades en el acceso metalingüístico a estos contrastes de acentuación.

El presente artículo trata de explicar si el patrón de actuación de los franceses se debe a un déficit en el procesamiento o a limitaciones metalingüísticas. Para ello, los autores llevan a cabo dos experimentos: una prueba de memoria de secuencias de palabras con una alta variación fonética y una prueba de decisiones léxicas.

Los sujetos experimentales eran 39 hablantes nativos de francés que empezaron a estudiar español después de los 10 años

y cuyo uso actual de dicha L2 varía de unos a otros. Todos ellos poseían ciertos conocimientos de los patrones de acentuación del español como parte de su formación en la L2. Los sujetos de control eran 20 nativos franceses sin conocimientos de español y 20 nativos españoles bilingües en español-catalán. Tras unas evaluaciones iniciales de la L2, los sujetos experimentales fueron clasificados de la siguiente manera: 14 principiantes, 14 intermedios y 11 avanzados.

El primer experimento se centró en la codificación del acento en memoria a corto plazo y consistía en una prueba acústica en la que los participantes tenían que discriminar parejas de palabras inventadas (*nonwords*), en francés y en español, que variaban en un fonema o en la posición del acento. Los resultados muestran una clara evidencia del fenómeno de *stress deafness* tanto en los sujetos de control franceses como en los sujetos experimentales. Es decir, las diferencias no son significativas, ni entre los sujetos de control (franceses) y los experimentales, ni entre los distintos subgrupos de experimentales. Por lo tanto, el fenómeno de *stress deafness* emerge como clara una limitación de procesamiento que no parece mejorar con la exposición a la L2.

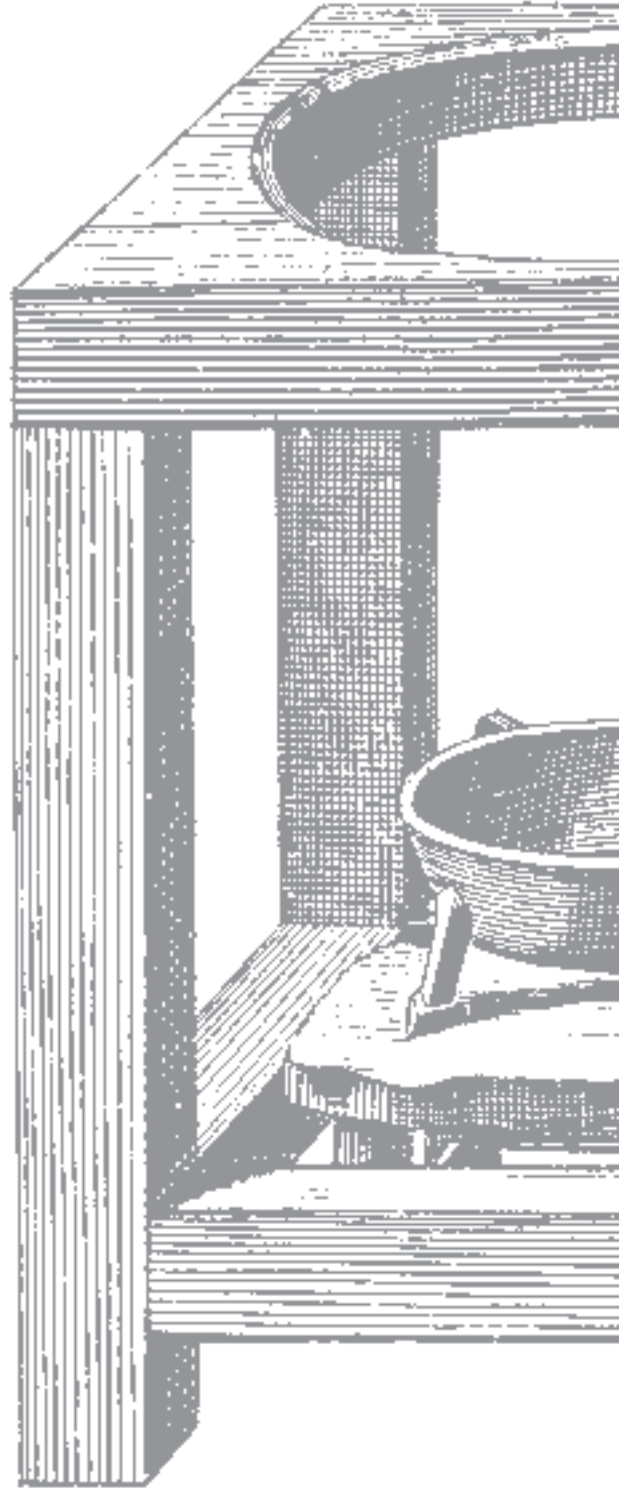
El segundo experimento estaba basado en la codificación del acento en el léxico y se trataba de una prueba visual en la que a los participantes se les presentaban parejas de palabras en español, una real y la otra inventada, que variaban también en fonemas (fase de control) o posición del acento, del tipo *górro-gorró* (fase ex-

perimental) y en la que los participantes debían juzgar esas palabras en el menor espacio de tiempo posible. En la fase de control, los hablantes avanzados cometieron menos fallos que los principiantes, y, en general, los sujetos experimentales cometieron más errores en la fase experimental que en la de control. Esto demuestra que el fenómeno de *stress deafness* se da también en el acceso al léxico y que las distinciones a nivel suprasegmental utilizadas por los nativos españoles en la codificación del léxico no aparecen en el caso de los hablantes del francés, ni siquiera en el caso de aquellos que poseen un nivel de competencia léxica mayor.

72

Estos resultados llevan a los autores a concluir que el fenómeno de *stress deafness* no se debe a la falta de representación metalingüística del acento, pues los sujetos experimentales estaban familiarizados con este aspecto del español, sino más bien a una limitación en la percepción. Estos resultados tienen aplicación tanto a nivel metodológico como a nivel teórico. A nivel metodológico, los resultados evidencian que las pruebas de discriminación tradicionales pueden subestimar las dificultades en el procesamiento de una L2. A nivel teórico, los resultados nos llevan a concluir que dentro de los diferentes modelos de percepción del habla, son los que destacan la influencia de los rasgos fonológicos de la L1 los que mejor dan cuenta de estos resultados.

ISRAEL DE LA FUENTE VELASCO  
UVA-LAL  
Language Acquisition Lab  
Universidad de Valladolid







**Graham, Suzanne, Denise Santos y Robert Vanderplank, "Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration", *System* 36, 2008, 52-68.**

La evolución de las estrategias de interpretación de la información en el aprendizaje de segundas lenguas se ha investigado principalmente desde tres perspectivas. Algunos estudios comparan estrategias usadas por aprendices con diversos niveles de competencia lingüística, otros estudian el desarrollo de dichas estrategias cuando hay instrucción explícita. También hay estudios longitudinales centrados en un único grupo de aprendices. Graham, Santos y Vanderplank (2008) combinan varios aspectos de estas perspectivas con un estudio longitudinal de la evolución de las estrategias de interpretación cuando no hay instrucción explícita, y añaden una nueva dimensión al comparar aprendices con diferentes niveles de comprensión oral.

73

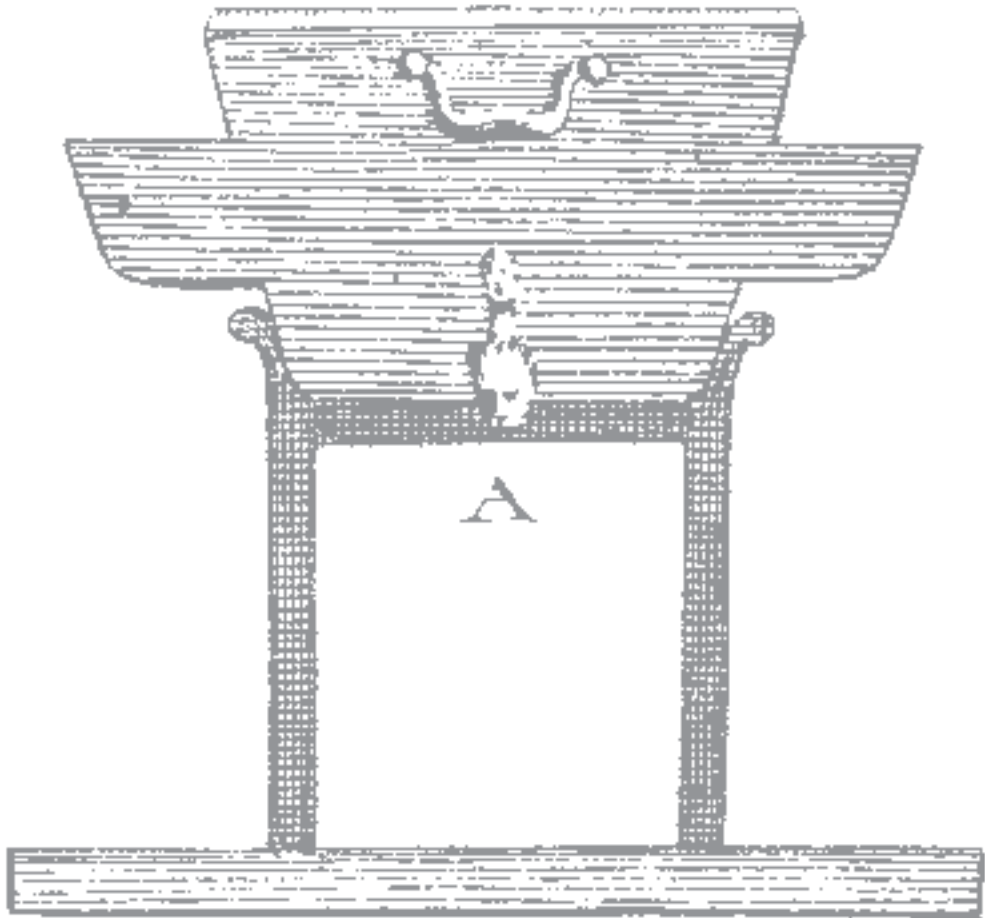
Para investigar la correlación entre comprensión oral y elección de estrategias, estos autores diseñan un experimento de autoevaluación en el que los aprendices describen su estrategia a la hora de contestar una serie de preguntas de opción múltiple con respecto a un estímulo oral. Dichos aprendices son 15 hablantes nativos de inglés con una lengua romance como segunda lengua (francés), divididos en dos grupos según su nivel de comprensión oral. Tanto las pruebas para medir dicho nivel como el experimento se pasaron dos veces en un intervalo de 6 meses. El artículo trata únicamente de los resultados de dos participantes.



Del análisis cualitativo se extrae una taxonomía de estrategias de interpretación de cara a codificar las respuestas de los participantes, y se compara su comportamiento mediante un análisis cuantitativo. Los resultados indican que las estrategias utilizadas difieren según el nivel de comprensión oral, pero no varían sustancialmente a lo largo del tiempo. Desde un punto de vista pedagógico, los autores argumentan a favor de introducir

una variedad de estrategias en clase, con el objeto de que los aprendices escojan las que les resulten más útiles. Sería igualmente tarea del profesor analizar el uso individual de dichas estrategias, así como evaluar su eficacia y hacer recomendaciones.

ROCÍO PÉREZ TATTAM  
*Bangor University, Wales (UK)*





## **El exilio**

XARO NOMDEDEU

Su piel palidece, siente un hormigueo en las palmas de sus manos y los objetos se desvanecen ligeramente ante sus ojos tristes. El sudor perla su rostro; las ropas se adhieren a su cuerpo, por efecto de la transpiración, y se vuelven más negras. No hay aire acondicionado en estas dependencias. La cola es interminable en el espacio y en el tiempo. Se sienta en el banco tosco que hay junto al mostrador. No sabe si el vahído nace de las condiciones exteriores o de su propio malestar interior. El corazón se le comprime cuando piensa en lo que está haciendo. Solo encuentra la calma en el recuerdo. Muchos veranos atrás, era absolutamente feliz emulando a su héroe favorito, el veneciano más universal. Aprendió a conocerle desde el magnífico mirador casi derruido de la casa donde todos los lugareños dicen que nació. Allí, el rumor de las olas se confunde con los susurros de las historias, mil veces contadas, sobre Marco Polo.

Cada día se reunían Yelena y Maia con ella. Por la mañana iban a la playa, se bañaban, jugaban. Por la tarde acudían a la casa del pescador Gepo, dueño de una preciosa barca de madera pintada toda ella de azul, a la que había puesto el nombre de su esposa, Zena.

Gepo dominaba todas las artes de pesca, con las que extraía los codiciados pescados y mariscos, tan apreciados por los turistas. Turistas atraídos por la calidad de las limpias aguas teñidas de jade, por el bello paisaje de pinares que descienden hasta las mismas olas y por los sabrosos frutos del mar Adriático. La langosta constituía el plato rey. En el sótano, saturado de olor a algas, a pescado y a brea, Gepo secaba caparazones de crustáceos y conchas de moluscos. Las mayores eran de *Pinna nobilis*, frágiles y nacaradas, su interior había constituido un manjar para Gepo y Zena. Este molusco bivalvo se sujeta verticalmente en los fondos arenosos de las praderas de Poseidón, el dios de los océanos, gracias a los fuertes hilos de su viso. Gepo vendía los filamentos del mejillón gigante a los mercaderes italianos, pues con ellos se confeccionan delicadas y resistentes piezas de encaje. Por todas partes se veían corazones de Cupido, conchas de berberecho, cuya carne desnuda sumergía Zena en agua salobre para conservarla. Destacaba el color carmín de la ostra, utilizada desde tiempos inmemoriales para confeccionar adornos, y a la que Pablo Neruda dedicó una de sus estrofas en el poema *Molusca Gongorina*:

Saqué del mar, abriendo las arenas,  
la ostra erizada de coral sangriento,

*Spondylus*, cerrando en sus mitades la luz de su tesoro sumergido, cofre envuelto en agujas escarlatas, o nieve con espinas agresoras.

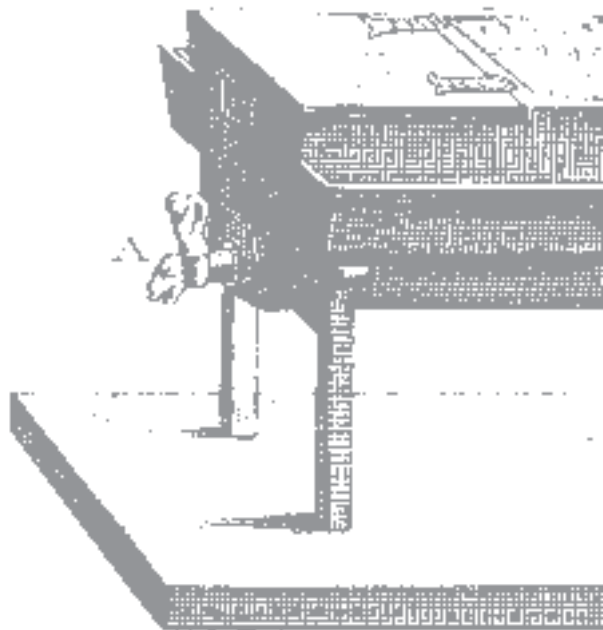
También había diversas especies de *Murex*, caracolas que fueron objeto de comercio desde tiempos fenicios para teñir las ropas de color púrpura. Aunque entonces no conocía los nombres de los tesoros del sótano de Gepo, su recuerdo la llevó, más tarde, a indagar sobre ellos, por eso ahora puede nombrarlos.

Cada tarde, las tres amigas cumplían con el ritual de visitar a Gepo. Ellas le llamaban Geppetto, en honor al padre de Pinocho, escuchaban sus historias de viejo pescador y, luego, él les repartía unas cuantas conchas para que se las vendieran a los turistas y se compraran, con el importe obtenido, el helado de cada día.

Disponían de una gran caja de cartón que, puesta boca abajo, hacía las veces de mesa-mostrador; la cubrían con un mantel y arreglaban las conchas encima. A cada concha le ponían un papelito con su precio en dinares. Las niñas ignoraban que las conchas fueron monedas primitivas, y que la palabra moneda se comenzó a utilizar en honor a la diosa Juno Moneta, quien, según la mitología romana, era la encargada de la fabricación de estos objetos de intercambio comercial, tan importantes en la relación que su héroe mantuvo con el Gran Kan. Las tres niñas, aun desconociendo esta parte de la historia, la repetían, pues, para ellas, las conchas eran su dinero, su dinar, su moneda. A veces también vendían estrellas de mar.

Sonríe con nostalgia al recordar a aquella pareja de jóvenes que, desde la nube de su luna de miel, les pagaron con un billete de 100 dinares y no esperaron las vueltas. Ella corrió, corrió y corrió tras ellos para decirles que se habían olvidado de recoger el cambio, pero no, no. No se habían olvidado, sencillamente quisieron hacer partícipes a las niñas de su propia felicidad. ¡Vaya negocio! Aquel billete aseguraba el helado para las tres, pues ya habían recaudado algo más de 50 dinares antes de la afortunada venta. Mientras la pareja se alejaba escuchando el mar en la caracola de nácar de 10 dinares, las niñas corrieron a comprar sus helados. Ella lo pidió de chocolate, Maia de vainilla y fresa, Yelena, por su parte, optó por uno de nata.

Una tarde, cuando fueron a visitar al pescador, lo encontraron muy triste. Al punto



comprendieron de dónde procedían aquellos tabloncillos azules que vieron por la mañana esparcidos por toda la playa: eran los restos del naufragio de su querida embarcación. Una furiosa tormenta la había arrojado contra las rocas y la había hecho añicos. Ya no podrían pasear con ella por la hermosa bahía que encierra Korcula, ni utilizarla para alcanzar la isla vecina, en la que no había más cobijo que el que daban los pinos marítimos, ni más seres humanos que algunas familias de Korcula. Familias que, como ellos, llegaban en sus pequeñas barcas a pasar el domingo lejos del bullicio veraniego de las playas turísticas.

¿Era una premonición? Pronto fueron muchos más los naufragios. La hermosa Biblioteca Nacional. La masacre del mercado de Sarajevo. Los fuegos artificiales que cruzaban la ciudad de colina a colina,

de frente a frente. Las noticias sobre el genocidio y las violaciones masivas. Los camiones rezumando la sangre de los cuerpos destrozados.

Ella no puede recordar, pero sabe que estas tragedias ya son antiguas en su país, sabe que fue invadido por los turcos en tiempos de Drácula. Sabe que los invasores permanecieron en ella durante cinco siglos, hasta que el Imperio Austrohúngaro hizo lo propio en 1908. Pero la Gran Serbia también deseaba conquistarlo y esa fue la causa del atentado que colmó el vaso de los despropósitos imperialistas. El vaso se derramó y bañó Europa con la sangre vertida por todas las víctimas de la Primera Gran Guerra.

Tras la Segunda, Kosovo y Voivodina se convirtieron en provincias autónomas de la República Serbia, que, junto a Eslovenia, Croacia, Bosnia, Montenegro y Macedonia formaron parte de la extinta Yugoslavia.

En 1989, Kosovo perdió su autonomía y comenzó de nuevo el horror.

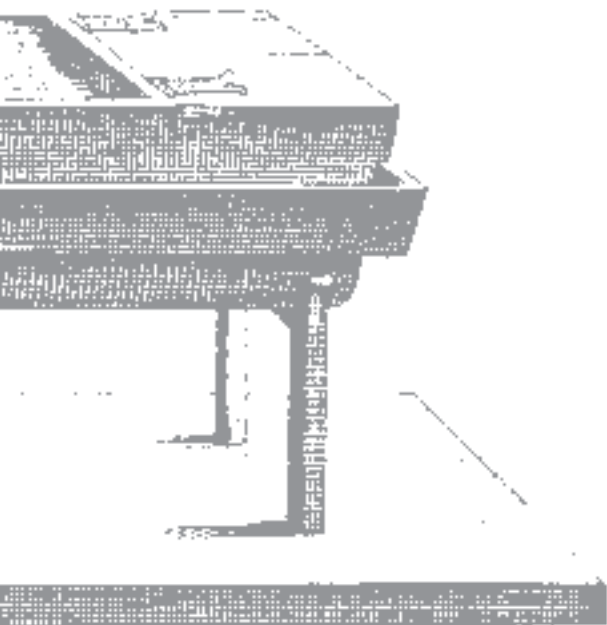
Ha pasado más de una hora. Le toca el turno. Vuelve a subirle un sabor amargo por la garganta.

—Señora, —dice la funcionaria— ¿le ocurre algo?, ¿se encuentra bien?

—No, no es nada, gracias —responde conteniendo las lágrimas.

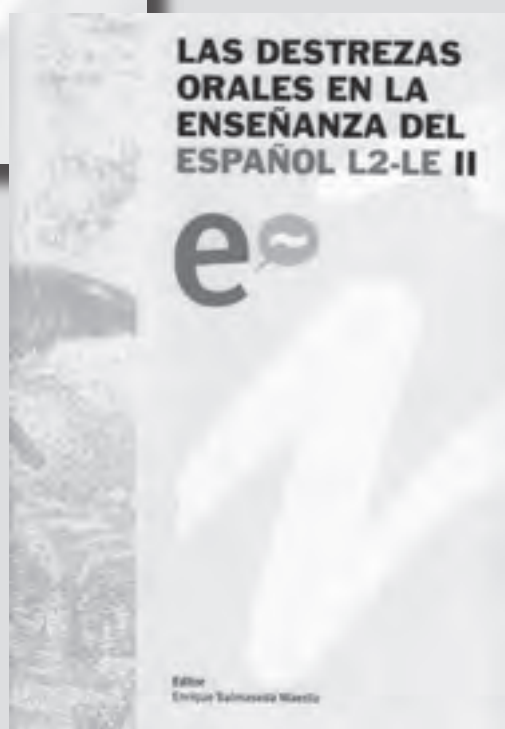
—Dígame, ¿en qué puedo atenderla?

—Vengo a recoger la documentación de mi cambio de nacionalidad —y las lágrimas corren incontenibles por sus mejillas.





## Últimas publicaciones



## Últimas publicaciones







