

a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z  
 a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z  
 a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z  
 a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z  
 a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z  
 a b c d e f g h i j l k m n o  
 p q r s t u v w x y z 0 6 h d  
 g j l o x e ? i s g u m \_ l z

# GRETA

Revista para profesores de Inglés  
 Año 2012 • vol. 20 • nos 1 y 2



# G R E T A

A journal for teachers of English

## CONTENTS 2012 • Volume 20 • Numbers 1 and 2

### G R E T A

A journal for teachers of English

#### Editors/Directors

Ana M<sup>a</sup> Ortega Cebreros  
M<sup>a</sup> Luisa Pérez Cañado

#### Editorial Assistants

Ángela Alameda Hernández  
Diego Rascón Moreno  
Nina Karen Lancaster  
Juan Ráez Padilla

#### Graphic design

Ele Medios Comunicación

#### Cover design

Manuel Calzada Pérez

#### Published by

**G R E T A**  
CEP de Granada  
Camino de Sta. Juliana, 3  
18016 Granada  
Tel: 617 51 75 21  
**Web:**  
gretateachersassociation.org/  
revista  
**Mail to:**  
gretateachersassociation@  
gmail.com

ISSN: 1989-7146

Depósito Legal: Gr-494/93

The articles published in this journal are submitted to a double-blind review process.

#### Scientific Board

Ana Almagro Esteban (University of Jaén, Spain)  
Amelia Barili (UC Berkeley, California)  
Sonia Casal Medinabetia (University Pablo de Olavide, Spain)  
ZhaHong Han (Teachers College, Columbia University, NYC)  
Tony Harris (University of Granada, Spain)  
Elaine Horwith (University of Texas at Austin)  
Richard Kern (UC Berkeley, California)

Neil McLaren (University of Granada, Spain)  
Carmen Pérez Basanta (University of Granada, Spain)  
Bryan Robinson (University of Granada, Spain)  
Adelina Sánchez Espinosa (University of Granada, Spain)  
Ian Tudor (Université Libre de Bruxelles, Belgium)  
Jean-Pierre Van Noppen (Université Libre de Bruxelles, Belgium)  
Paige D. Ware (Southern Methodist University, Dallas)

#### EDITORIAL ..... 5

Semblanza del profesor Dr. Gabriel Tejada Molina.  
Antonio Bueno González ..... 7

#### INTERVIEW

Entrevista a Gabriel Tejada Molina.  
Gloria Luque Agulló ..... 12

#### IN THE ENGLISH CLASSROOM

Building the way towards a bilingual learners' dictionary of English: A case in point.  
Alfonso Rizo-Rodríguez ..... 18

#### IN THE PRIMARY CLASSROOM

The Phonetic Alphabet for Beginners: a revision and adaptation to English for International Communication.  
Jesús M. Nieto García ..... 29

#### AT UNIVERSITY

La formación de los maestros de inglés a lo largo de la Historia.  
Daniel Madrid Fernández ..... 36  
Información sobre becas, estudios de postgrado y empleabilidad dirigida al alumnado de titulaciones filológicas.  
Antonio Vicente Casas Pedrosa ..... 54  
On the use of authentic audiovisual material in the teaching of English Studies courses. A sample of activities.  
Francisco Javier Díaz-Pérez ..... 76

#### CULTURE AND LITERATURE

Sir Húdiabras. Traducción de la Parte I, Canto 1, vv. 1-236.  
Luciano García García ..... 82  
Translations of Beowulf in Spain during the seventies and the eighties: "Would you rather have me ugly and faithful or beautiful and unfaithful?"  
Eugenio M. Olivares Merino ..... 90



Este volumen ha sido subvencionado por el  
Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén.



It is a pleasure for the editors of *GRETA Journal* to dedicate its 20<sup>th</sup> volume to one of the most inspirational English teaching professionals of our academic context, **Dr. Gabriel Tejada Molina**. After being a Primary Education teacher, Gabriel Tejada has been working for an important number of years as a teacher of English and teacher trainer in the English Philology Department of the University of Jaén, where he has shared his invaluable expertise with several generations of pre- and in-service teachers until recently, when he retired. His retirement from the teaching profession has motivated the desire among his friends and colleagues to pay a more than deserved tribute to his academic trajectory via the pages of this journal.

This 20<sup>th</sup> volume of *GRETA Journal* opens with a semblance of Gabriel Tejada being portrayed by one of his closest friends, **Antonio Bueno González**, from the times when they were both studying English Philology at the University of Granada up to more recent years. This semblance, along with the INTERVIEW conducted by one of his disciples and colleagues, **Gloria Luque Agulló**, offers the readership a complete view of the personal and professional life of Gabriel Tejada.

Other friends and colleagues of the English Philology Department of the University of Jaén have contributed to this homage in different ways. For instance, **Alfonso Rizo Rodríguez** sheds light on the different aspects of use and design of an indispensable tool IN THE ENGLISH CLASSROOM, the bilingual dictionary, according special attention to Spanish bilingual lexicography. On the other hand, in order to address the needs of those who teach and learn English phonetics IN THE PRIMARY CLASSROOM, **Jesús M. Nieto García** offers a revision and updating of the English phonetic alphabet for beginners proposed in the 1990s, taking into consideration the new reality of English as an International Language.

An important group of contributions to this volume also appears related to the teaching of English AT UNIVERSITY. Within this section, **Daniel Madrid Fernández** (University of Granada) offers a more than welcome overview of how the issue of teacher training has been approached in our academic context from a historical perspective. In addition, **Antonio Vicente Casas**

**Pedrosa** provides very useful information on the wide range of study and work opportunities available to students of the degree on English Studies. On more practical grounds and closing this section of articles, **Francisco Javier Díaz Pérez** presents a very interesting proposal of audiovisual activities for the classroom to be used in different subject areas of the English Studies degree.

Finally, the role of translation in literary studies acquires a particularly sharp relief in the CULTURE AND LITERATURE section of this volume. This section features two main contributions. On the one hand, **Luciano García García** opens it by offering a sample of translation into Spanish of the master piece of Samuel Butler (1630-1680), *Sir Húdíbras*. On the other hand, **Eugenio M. Olivares Merino** reviews three translations of *Beowulf* into Spanish published in the seventies and the eighties, which helped to confer real academic status to this poem in Spain.

We hope *GRETA Journal* readers enjoy this well-deserved tribute to one the most respected, admired, and cherished colleagues in our profession. For decades, Dr. Gabriel Tejada Molina has embodied all-round excellence not only in one area, but in all pillars of university life, as an accomplished researcher, a resourceful manager, an inspirational teacher, and an exceptional colleague. Our admiration for him goes well beyond the long list of emphatic achievements in his resumé. Gabriel marries intellectual prowess with humanity, hard work with honesty, and professional rigour with unwavering support. He has been the force which has shaped many of our careers and has been a mentor, a magister, and a friend. He will always continue to be a beacon which has guided and inspired generation upon generation of successful language teachers. This special issue is but a small token –albeit a heartfelt one– of our gratitude and appreciation.

**María Luisa Pérez Cañado**  
**Ana María Ortega Cebreros**



---

# SEMBLANZA DEL PROFESOR DR. GABRIEL TEJADA MOLINA

Antonio Bueno González

Universidad de Jaén

abueno@ujaen.es

*Antonio Bueno González es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (España). Da clases de morfología inglesa, inglés instrumental y metodología de la enseñanza del inglés. Sus líneas de investigación están relacionadas con la Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés, la formación del profesorado de inglés y la investigación en el aula. En estos campos ha dirigido siete Tesis Doctorales y casi una treintena de Trabajos de Fin de Máster; también ha publicado una variedad de artículos en revistas especializadas y capítulos de libros en monografías relacionadas con la enseñanza del inglés. Con Daniel Madrid y Neil McLaren coeditó TEFL in Secondary Education. Handbook (2005) y Workbook (2006) (Granada: Editorial Universidad de Granada). Ha organizado y dictado varios cursos de formación de profesorado de inglés y ha coordinado diversos Congresos nacionales e internacionales de la especialidad, entre ellos varias Jornadas en torno a AICLE. En 2009 coeditó Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe (Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad) con Jesús M. Nieto García y Domingo Cobo López.*

En esta merecida publicación homenaje al Dr. Gabriel Tejada Molina es para mí un placer escribir una breve semblanza de quien durante muchos años ha sido compañero de trabajo y maestro en cuestiones de Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y con el que mantengo una amistad de la que me siento orgulloso. Sirva esta modesta contribución para rendirle un sincero tributo de admiración y cariño.

A Gabriel me une una especial relación personal y académica. Compartimos la promoción 1976-1981, él desde su aula de Primaria en Guarromán (Jaén) y yo desde el Colegio Universitario de Jaén y la Facultad de Letras de Granada, cuando le pasaba los apuntes de la titulación en Filología Inglesa que ambos cursábamos (con calco, ya que entonces las fotocopias no eran tan frecuentes, ni había plataforma virtual). Él acudía fiel a los exámenes y entregaba con puntualidad sus trabajos. Terminó su Licenciatura, ingresó como profesor en la Universidad, en la recién creada Facultad de Humanidades de Jaén, todavía dependiente de Granada, presentó su Tesis Doctoral, obtuvo su plaza de Titular de Universidad y es hoy una referencia no solo en nuestro Departamento, sino también fuera de él.

El profesor Tejada cuenta con una brillante trayectoria docente e investigadora, tanto como Profesor de Enseñanza Primaria (en los primeros 16 años de su vida profesional) como en su calidad de Profesor en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (primero como Profesor Contratado y después como Profesor Titular de Universidad desde el curso 1989-90 hasta el 30 de septiembre de 2012, fecha de su jubilación). Fue, además, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde el 22 de junio de 1999 hasta el 24 de abril de 2004. Su experiencia en el aula de Primaria, unida a su formación filológica, particularmente en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha dado y sigue dando muchos y abundantes frutos.

Maestro de Primera Enseñanza (1973) por la Escuela Normal de Magisterio de Jaén, Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Granada (1984) y Doctor en Filología Inglesa por la misma Universidad en 1992, el Dr. Tejada es un ejemplo de *self-made man*, desde su Úbeda natal, a la que adora y a la que vuelve siempre que puede (¡cuántas veces hemos paseado por sus calles y nos la ha enseñado con pericia de guía turístico, porque ha corrido de niño por sus calles y la siente en su corazón!). El catálogo de puestos docentes desempeñados le ha permitido conocer prácticamente todas las etapas de la enseñanza desde 1973 hasta su jubilación en 2012 (prácticamente 40 años): Maestro Contratado en la Aneja, Profesor de Educación General Básica en su querido Guarromán, Profesor Bilingüe en California (Estados Unidos), Profesor Asociado en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Jaén, Profesor Titular Interino de Universidad y Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. El 30 de mayo de 2013 recibió un merecido homenaje por su jubilación en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén por parte de sus compañeros, estudiantes, familiares y amigos como colofón a una brillante carrera.

Si prolífica ha sido su docencia, no lo ha sido menos su actividad investigadora hasta ahora (porque sigue siendo un investigador inquieto). Su trayectoria se inicia con su Memoria de Licenciatura (1986), continúa con su primer libro *Me and You 1. Guía Didáctica. Inglés para alumnos de Primaria (8-10)* (1990) y su Tesis Doctoral (1992) y pasa por los muchos trabajos realizados en el seno de los dos grupos de investigación a los que ha pertenecido (HUM 271 “Aproximación multidisciplinar al inglés” y HUM 679 “Estudios de Lingüística Aplicada a la lengua inglesa”), algunos de los cuales resaltaré aquí. Ha dirigido cuatro Tesis Doctorales,

dos Tesinas y, en los últimos años, un buen número de Trabajos de Fin de Máster. Es autor de tres libros, de más de una decena de capítulos de libro, de varios artículos y reseñas en revistas especializadas y de casi una veintena de contribuciones en Actas de Congresos de la especialidad. Asimismo, ha editado o coeditado varias obras de referencia. Ha coordinado diversos Seminarios Permanentes y Encuentros de profesorado de inglés y ha participado en varios proyectos de investigación e innovación docente.

En la Universidad ha impartido diversas asignaturas en estudios de Diplomatura y de Licenciatura (Lengua Inglesa y su Didáctica, Lengua Inglesa y Literatura, Didáctica de la lengua inglesa, Lingüística Aplicada, entre otras), cuatro cursos de Doctorado y más de una decena de cursos de formación de profesorado. Asimismo, en su empeño por una formación continua, ha asistido a más de una veintena de cursos tanto relacionados con la enseñanza del inglés como de instrumentos estadísticos e informáticos. Por su labor ha recibido diversas ayudas, así como becas para actividades en el extranjero. Ha participado en varios Congresos de AESLA (él mismo fue Coordinador del Congreso celebrado en Jaén en 2002), GRETA, *TESOL-Spain* y AEDEAN. Es, igualmente, miembro de estas asociaciones.

Por no ser prolijo en la enumeración de artículos y comunicaciones a Congresos, solo me referiré a varios proyectos claves en su trayectoria:

- *Me and You 1. Guía Didáctica. Inglés para alumnos de Primaria (8-10)*, Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, 1990.
- “Input, interacción y adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: fase de acceso”, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 1992.

- *Me and You. Diseño curricular de inglés para principiantes*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 1994 (que tuve la suerte de prologar).
- *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: "Me first"*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2007 (brillantemente prologado por el Dr. Jesús Manuel Nieto García).
- *Veo veo, te escucho y leo*, proyecto de primeras lecturas (Octaedro, en prensa).

Ahora que tiene más tiempo, sigue leyendo y escribiendo, haciendo gala del precepto europeo de *lifelong learning*. A este respecto conviene citar aquí dos de sus publicaciones más recientes: "Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de lecto-escritura: L1 y L2" (2011) y "Reseña de *Cielo y tierra en niños y primitivos* de José Melero, 2004" (2013).

Procede, aunque sea brevemente, resaltar el conocimiento que Gabriel Tejada tiene del mundo infantil, que parte del *me* (egocéntrico) del niño para llegar a la interacción con el *you* del profesor o del compañero. Para recrear ese mundo infantil de fantasía, propio de cuentos, baste recordar en las propuestas metodológicas (y en el aula) del Dr. Tejada la presencia de un sol feliz (*happy sun*), objetos que se mueven, manos que hablan (*talking hands*), la familia Potato, o un submarino amarillo. Igualmente, véanse las láminas ilustrativas de cada unidad en su primer *Me and You* para comprender esta escenificación del mundo infantil. En efecto, las láminas sirven para contextualizar los intercambios orales en inglés y para que los alumnos las coloreen, y suponen, evidentemente, una relación interdisciplinar con la asignatura de Expresión Plástica.

Cuatro líneas maestras, presentes en su último libro, conforman el credo metodológico del Dr. Tejada: el enfoque ecléctico (mediante

la asunción de diversos métodos, fruto de su enciclopédica formación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas); la enseñanza del idioma oral (sobre todo en su fase inicial en relación con el input comprensible y los mecanismos automáticos para el desarrollo oral); las pautas para el diseño curricular (como buen conocedor de programaciones y diseños curriculares); y la idea de "*Me first*" (asociada con la necesidad de un enfoque centrado en el alumno y, asimismo, con el protagonismo infantil, como veremos a continuación, dentro de un clima de interacción).

La evolución de *Me and You* en los libros del profesor Tejada de los años 1990 y 1994 a la expresión *Me first* en su último libro (2007) trasciende lo terminológico para entrar en lo didáctico. Dice el autor que "*con las formas Me and You se intenta destacar el carácter social del fenómeno comunicativo del nosotros, apuntando a la función social o interactiva propiamente dicha*" (Tejada Molina, 2007: 15). El paso a *Me first* ha de entenderse como "*la referencia coloquial de una locución infantil incipiente, que antepone su presencia Me, primera persona*" y que "*sintetiza no sólo su ingenuidad y frescura, indicando cierto grado de informalidad, sino el centralismo del niño*" (íbidem).

Así, el alumno es el punto de referencia para los intercambios lingüísticos; su mundo el que entra en juego en las preguntas y respuestas, en sus dibujos en el dictado de símbolos y en las acciones de respuesta física total. Son los elementos más cercanos a él los que aparecen en su primer diccionario de frases. Es para él para quien el input ha de hacerse comprensible e idóneo. Es él quien, en último término, tiene que desarrollar su expresión oral, aunque sea incipiente. Se da de este modo una perfecta coherencia entre enfoque y plasmación léxica en dos palabras, *Me first*. En ellas se sintetiza el valor instrumental de la lengua para desarrollar sus funciones



---

conativa, expresiva y referencial, dentro de una perspectiva pragmática, en la que el *you* está necesariamente implícito. El alumno deviene centro de la conversación, con la consiguiente motivación para el intercambio oral con el profesor y con los compañeros.

Tras hablar del profesor y del investigador, hablemos del hombre. Siempre me ha sorprendido de Gabriel su carácter afable, aparentemente tranquilo pero sin bajar la guardia, sabio sin exteriorizarlo, honrado y fiel hasta la médula. Tengo la suerte de haber compartido con él muchas horas de trabajo y de conversación afable. Tiene una formación enciclopédica (en parte derivada de su profunda formación inicial en el Seminario Diocesano, donde, por cierto, con seis cursos de diferencia, nos conocimos, hace ya –digamos– un tiempo, y de la cual ambos nos sentimos orgullosos). Le gusta la charla apacible con un café o un helado delante. Siempre ha cumplido con sus obligaciones y se ha mostrado colaborador en el Departamento (lo sabemos todos sus compañeros). Por si esto no fuera suficiente, cuenta con la admiración de sus estudiantes, tanto de Magisterio como de Licenciatura, de los colegas con los que ha compartido asignaturas, y de los muchos maestros y maestras de inglés a quienes ha formado con cariño y de cuyos libros siguen aprendiendo. Es –lo sabemos y lo sabe especialmente su familia– un hombre familiar y entrañable, tímido pero resolutivo, flexible en lo accesorio pero firme en lo

esencial, a un tiempo ecléctico y crítico con la profesión y con la vida misma, formado e inquieto por seguir formándose, trabajador y amante del relax.

Sirva, pues, esta semblanza como modesto homenaje al Dr. Gabriel Tejada Molina, tanto en lo personal como en lo académico. Sus cuatro décadas de dedicación a la docencia y a la investigación, en particular en relación con la Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés, bien lo merecen. Su conocimiento del aula de Infantil y Primaria le hizo especializarse en la enseñanza del inglés a niños. Con este conocimiento previo, privilegiado, de primera mano, y sin abandonar esas aulas como objetivo de su investigación, su labor en la Universidad se ha centrado en la formación de futuros maestros y maestras de inglés y de profesores y profesoras de Secundaria, Bachillerato y Universidad, quienes, ya en las aulas como docentes, están poniendo en práctica las enseñanzas de su maestro. Animo al Dr. Tejada a que siga en esa misma línea, a que nos deleite con publicaciones sugerentes, contrastadas con su experiencia y bien informadas por su mucha investigación; a que nos regale cursos y ponencias de los que podamos seguir aprendiendo; y a que se prodigue con su presencia en lugares comunes (Departamento, Úbeda, Jaén o Granada) para poder disfrutar de su charla amena y de su gran humanidad. Dicho sea todo con el fraternal afecto que le tengo.

## REFERENCIAS

- 
- Tejada Molina, G. 1990. *Me and You 1. Guía Didáctica. Inglés para alumnos de Primaria (8-10)*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Tejada Molina, G. 1992. "Input, interacción y adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: fase de acceso". Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Tejada Molina, G. 1994. *Me and You. Diseño curricular de inglés para principiantes*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: "Me first"*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.



- 
- Tejada Molina, G. 2011. "Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de lecto-escritura: L1 y L2". *GRETA, Revista para profesores de inglés* 19 / 1 y 2: 34-44.
- Tejada Molina, G. 2013. "Reseña de *Cielo y tierra en niños y primitivos* de José Melero Merlo, 2004". *Teaching by Doing: A Professional and Personal Life*. Eds. Diego Rascón Moreno y Concepción Soto Palomo. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 173-183.

## ENTREVISTA A GABRIEL TEJADA MOLINA



**Gloria Luque Agulló**

Universidad de Jaén

gluque@ujaen.es

*El doctor Tejada Molina ha sido miembro del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. Ha impartido docencia en las asignaturas de Lingüística Aplicada y Didáctica de la Lengua Inglesa. Ha trabajado como profesor bilingüe y ha impartido clases de inglés y francés. Su principal ámbito de investigación gira en torno a la adquisición del inglés en el aula y su enseñanza en Primaria. Especial mención merece su investigación sobre la influencia de la comprensión auditiva y el desarrollo conversacional hasta llegar a planteamientos de integración de competencias verbales. Ha participado en programas de doctorado, máster y formación del profesorado. Ha dirigido diferentes tesis y memorias de grado realizadas como proyectos de investigación en la acción. Son múltiples sus publicaciones especializadas en libros, capítulos, artículos y talleres sobre didáctica de idiomas.*

**G.L.A:** Remontándonos a tu etapa de estudiante, ¿cuándo decidiste que querías ser profesor?

**G.T.M:** Siempre he tenido a gala incluir como mérito de mi currículum ser maestro de primaria. Tras el bachillerato superior, opté por los estudios de Magisterio en la que era Escuela de Formación de Profesorado de EGB de Jaén. Los presupuestos no daban para carreras universitarias. Fue la época de la verdadera transición educativa en la formación del profesorado. Teoría y práctica aunaban dicha preparación. Mi interés por la escuela fue creciendo desde los primeros contactos con el mundo infantil en el tercer curso de prácticas. Entusiasta por la innovación docente recuerdo a mis profesores de Magisterio con gran afecto. Así, asignaturas como la Historia de la Pedagogía, la Literatura, el Dibujo e incluso la Física me motivaban en el estudio y en la experimentación. No sólo fue preparación profesional y humanista sino el estadio de maduración para los estudios universitarios en Filología Inglesa, que fueron la segunda titulación que obtuve.

**G.L.A:** ¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿Cómo ha influido en tu posterior docencia universitaria?

**G.T.M:** Acabé Magisterio en junio del 73 y en septiembre fui contratado como interino para dar clase de inglés en la Escuela de Prácticas, hoy Colegio Almadén. ¿Méritos? Haber hecho un curso de la BBC por radio durante el año de prácticas, que grababa diariamente en un radiocassette portátil, además de un expediente notable. La mayoría habíamos estudiado francés. En mi caso, posiblemente por una visión de futuro o por iniciativa, me incliné de forma autodidacta al inglés. Una afición, tomada de forma complementaria, me fue abriendo camino. Tras el servicio militar, me incorporé a la escuela de primaria en Villarrodrigo y posteriormente en Guarromán en el 75, ambos en la provincia de Jaén. Y ahí permanecí hasta el 87 en que fui contratado como profesor bilingüe en California. Al regreso culminé los cursos de doctorado y accedí a la Universidad como profesor contratado en el 89. Casi década y media de trabajo en la escuela, y también de estudio. Hice la licenciatura prácticamente por libre: las asignaturas comunes en el Colegio Universitario

de Jaén y la posterior especialidad en Granada. Quienes fueron entonces compañeros de estudios (Antonio Bueno, Jesús Nieto y Alfonso Rizo) serían con el tiempo colegas de departamento. Y fue en el aula de Primaria donde llevé a cabo mi labor de investigación que culminó con la tesina en el 86. Para la tesis, ya de profesor en Magisterio, regresé al aula de primaria en el 90 para desarrollar el proyecto de investigación en la acción. El mapa vital se ampliaba de lo rural a lo universitario y de lo local a lo internacional. Todo en un trayecto de ida y vuelta tanto en lo personal como en lo académico y en lo profesional.

**G.L.A: ¿Qué motivó tu interés por la metodología de enseñanza del inglés?**

G.T.M: En los primeros meses de trabajo como maestro de inglés hubo dos principios pedagógicos que guiaban mi actividad docente: metodología audiovisual y elaboración del propio material didáctico. Siempre he tenido claro que la enseñanza debía mejorarse y romper con el memorismo y los planteamientos centrados en la materia o en el profesor. Estas directrices eran válidas para los idiomas y para todo. Pero ciñéndonos a lo lingüístico, a la enseñanza de la lengua, tanto respecto a la materna (L1) como a la segunda (L2), una de las cuestiones prioritarias era qué papel juega la gramática en la enseñanza. Ha sido muy frecuente confundir la clase de lengua -L1 y L2- en una actividad de estudio de reglas y excepciones, dejando de lado los valores expresivos y comunicativos. Esto me revelaba y me hacía plantear cuestiones metodológicas sobre **qué y cómo** enseñar. Fue en Guarromán, dando clase de lengua española en segunda etapa -6º a 8º-, donde conocí a fondo el modelo *generativo-transformacional* de Chomsky. De la mano de Lázaro Carreter, a través de los textos de la Editorial Anaya para la segunda etapa, nos adentramos alumnos y maestro en los engranajes de la sintaxis y en los procesos de formación de oraciones nucleares y transformadas. Los niños, que habían empezado

con ocho años haciendo análisis sintácticos en el modelo tradicional y posteriormente estructural, dedicaban su reflexión gramatical a estos planteamientos en su pubertad. No pensaba entonces que dicha polémica iba a ser la clave en el desarrollo del concepto de *competencia lingüística* y el eje en torno al cual girasen los contenidos de la asignatura universitaria de Lingüística Aplicada. El carácter creativo que la gramática debería aportar se quedaba relegado a un adoctrinamiento en normas y reglas, incluso deficitariamente descritas, como veríamos con el estudio de Roulet (1972). La clave no era, pues, *gramática aplicada*, o sea didáctica de la gramática, sino, por lo menos, un planteamiento psicolingüístico como el que apuntaba el modelo generativo que nos haría desembocar en los estudios de adquisición de lenguas y sus implicaciones didácticas. Dichos estudios desde la perspectiva pragmática, tal como plantea Klein (1986), son prometedores.

**G.L.A: Introducir en el Magisterio métodos novedosos y efectivos de enseñanza de idiomas ha sido una labor muy importante en tu carrera y el fruto de una extensa reflexión personal basada en una amplia experiencia docente. Cuéntanos el origen de “Me and You”. ¿Cómo surgió la idea?**

G.T.M: A veces se tilda al profesorado de lanzarse a aventuras didácticas para las que no está preparado. Digamos que *Me and You* nació siendo maestro-licenciado y con una experiencia docente en Primaria de al menos diez cursos. Por tanto no era una simple ocurrencia. Había que combatir la desidia rutinaria y la ineficacia metodológica. ¿Por qué no son capaces los alumnos de hablar inglés tras años de estudio? Las metodologías *audiolingual* y *audiovisual*, tal como se llevaban a cabo, tampoco acababan de dar resultados. Los paradigmas léxico, morfosintáctico y fonético aparecían como contenidos en mayor o menor grado explícitos en tres estamentos estancos sin relación entre éstos ni con las destrezas que se pretendían



desarrollar. Ilustres catedráticos universitarios trataban de iluminar la elaboración de libros de texto para niños, pero desde la *torre de marfil* de la Universidad, es decir, lejos de la realidad escolar. Yo me sentía privilegiado de poder vincular ambos ámbitos. Fueron los textos de Daniel Madrid y Neil McLaren con títulos tan sugestivos como *Pictures and sounds*, *Pronounce and do*, *Let's talk*, *Let's read*, *Let's write*, y *Use your English*, los que me proporcionaron las primeras orientaciones con expectativa en la elaboración del propio diseño curricular. Ya he aludido al encorsetamiento que supone en muchos casos supeditarse a la programación del libro de texto. No sólo el aprendizaje del metalenguaje, inviable para niños, sino en la secuencia de contenidos que eludan cualquier planteamiento realmente competencial o comunicativo. Los alumnos se mueven con la naturalidad de quien adquiere la lengua materna que, sorprendentemente, viene marcada por principios pragmáticos y que aglutina hábitos e integra conceptos armónicamente. Éste es el germen de título *ME AND YOU* (1992, 1994). Yo escucho y hablo, tú me hablas y me escuchas, con lo que el valor instrumental del idioma queda garantizado. Por tanto, las funciones que promueven dicha dinámica son prioritarias. Y además partiendo de las formas más simples tipo imperativo o fórmulas abiertas. De ahí a las técnicas de respuesta corporal –*Total Physical Response* de Asher (1977) – y a la comprensión de preguntas un paso. Para redundar en este mensaje, a la culminación de mi tarea investigadora y docente con un enfoque ecléctico insistí en la expresión *ME FIRST* (2007), donde se actualiza y recopila todo el enfoque teórico.

**G.L.A:** ¿Qué repercusión esperas que haya tenido? ¿Qué esperas haber dejado en legado a los cientos de maestros que has preparado a lo largo de tu carrera?

**G.T.M:** La formación del profesorado de idiomas en Primaria ha sido el ámbito en que la propuesta desarrollada encuentra una acogida

más que favorable. Los comentarios y valoración de los estudiantes por estas directrices metodológicas son positivos y de agradecimiento. Encuentran un proyecto viable y adecuado para los niños de Primaria. El programa práctico de la asignatura de Magisterio es de plena vigencia y, lo que más satisfacción me da, tiene futuro, pues queda mucho por andar. Aún se siguen muchas inercias y modas sin fundamento. Lograr que el estudiante, futuro maestro, participe toda la hora de clase en inglés y que ésta *variedad básica* sea extrapolable al aula de Primaria es todo un avance, un verdadero deleite. Ha merecido la pena el esfuerzo y ahí está, disponible. Si se habla de las ventajas de la inmersión y se ofrecen los recursos y procedimientos que la hacen factible, lo que falta es llevarlo a cabo. El gran objetivo en la enseñanza de idiomas es conseguir un primer grado de competencia verbal, de forma que se configure un germen en que se sustente todo el sistema y en el que puedan acoplarse las sucesivas nociones y destrezas. Parafraseando a Chomsky, lograr un primer *sistema generativo* de expresiones *nucleares* –no digo *oraciones* que conste- y que, combinado con otros recursos no verbales, permita la creatividad que el conocimiento de la auténtica gramática preconiza. Me enorgullece participar de la creatividad que tantos alumnos de Magisterio han llevado a cabo en la elaboración de proyectos de prácticas, a los que han sumado su destreza en el uso de recursos informáticos y en la propia inventiva. Así, elementales cómics se han llegado a convertir en guiones o montajes audiovisuales que posibilitan la comprensión, la interacción oral y la integración de destrezas desde los primeros cursos. Sería una pena que todo ese bagaje se esfumara en la burocracia informatizada a la que se aboca la enseñanza.

**G.L.A:** Durante los últimos 30 años, se han producido muchos cambios en el sistema educativo respecto a la enseñanza del inglés. Como hemos visto, tú los has experimentado. ¿Podrías destacar los cambios que como



**participante experimentado has podido observar o “sufrir”?**

G.T.M: Ya hemos aludido al papel de la gramática como andamiaje de la metodología, unas veces a la antigua y otras basándose en lo más novedoso, como en su día fueron el estructuralismo o la teoría nocional-funcional. La irrupción del movimiento comunicativo, contraviniendo sus propios postulados, plagó los textos de catálogos de funciones cuya terminología incluso los estudiantes tenían que hacer suya, y desmarcando una secuencia organizada de contenidos. Lo que es un fin se convierte en un medio. Todo este maremágnum de teorías ha confundido al profesorado y ha hecho que se refugie en el libro de texto, en su aula y en su sentido común, que no es poco. La realidad educativa es compleja y no conviene anclarse en un solo parámetro, pero el lingüístico debe ser correcto, desde el punto de vista descriptivo, y adaptado, desde el aplicado. En este sentido el gran cambio radica en la opción *conversacional* o *presintáctica*, algo que con gran intuición se incluía en toda la alternativa de métodos directos y en la memorización de *mini-diálogos* en un gesto *audiolingual* y en las *tablas de sustitución* de la tradición británica del *método oral* de Palmer (1944).

**G.L.A: A raíz de esos cambios, ¿cómo crees que evolucionará la enseñanza del inglés en el futuro?**

G.T.M: Distingamos dos ámbitos: el aula y los medios. Hoy más que nunca, se disponen de recursos que permiten el acceso al idioma oral y el intercambio en cualquiera de las modalidades. Pero es cierto que hemos de tener presente que el idioma es un herramienta viva y que ha de crecer a partir de la realidad verbal del que aprende. O sea, como forma de referencia hemos de hablar de *interlengua*, o de competencia verbal que se balancea entre dos sistemas, uno de partida y otro de llegada. Proponer un sistema

“correcto” modélico es como forzar a hablar a un niño andaluz en la forma ortográfica, tanto en la pronunciación como en las construcciones morfosintácticas. Con ello no defiende que no se proporcionen modelos correctos sino que se relativice su papel y se contenga la inhibición en hablar un idioma incipiente. Sabemos que muchas desviaciones o errores son los primeros intentos de *hipergeneralización* y de *transferencia*, y que éstos se curan si se atienden. No debe haber ese miedo al vicio lingüístico. Por supuesto que se curan, si se transmiten actitudes de esfuerzo y de estudio. Aunque me temo que la cosa va para largo. Cuando aprieta el zapato es cuando se ponen los medios. Es triste ver a licenciados o graduados universitarios volver a empezar para conseguir el nivel de idiomas que se les exige. Habría que convivir con el idioma extranjero como se hace con la música o el cine, con versiones originales y con material en dicha lengua, como se practica en países más desarrollados. Los estudiantes lo saben, falta ajustar las asignaturas y la praxis a dicho propósito.

**G.L.A: Si tuvieras que elegir un enfoque para la enseñanza del inglés, ¿cuál sería? ¿Dónde pondrías el énfasis?**

G.T.M: Sin duda *eclectico*. O sea que aglutine nociones explícitas en implícitas en el desarrollo natural de la competencia comunicativa tal como hemos apuntado. Hay que recuperar el término *comunicativo* en su verdadero valor funcional. En el desarrollo conversacional se dan la mano las dimensiones psicolingüística y sociolingüística. Ocurre que a un lingüista formal le horroriza el término *psico* o *socio*, y eso es un problema. Pero es más problemático que a un profesor le horrorice la investigación y se quede embelesado en la propia contemplación de lo bien que habla y lo mal que lo hacen sus alumnos.

**G.L.A: Contemplando tu vida profesional, ¿cuál ha sido tu logro principal? ¿Qué eliminarías?**

G.T.M: Me da gran satisfacción haber logrado que el aula de Primaria sea un lugar de inmersión, de creatividad y de adquisición. Cuando descubrí la importancia de los procesos de comprensión, tal como refrendaba Krashen (1985) - a quien tuve la suerte de conocer personalmente en la Universidad del Sur de California (USC)-, y las propuestas de método *natural*, auspiciadas por Krashen y Terrell (1983), me sentí como quien halla el mapa para la búsqueda del tesoro. Fue una pena que no le prestara mayor atención a Hatch (1978) por aquella década y haya sido en el salto de siglo cuando mi entusiasmo por sus iniciativas se ha ratificado. A veces, no es un tomo sesudo sino una sencilla canción o un juego infantil lo que hace saltar la chispa en el permanente estado de indagación, como ocurre con la cuestión conversacional. *Who stole the cookies from the cookie jar? / You ... / Who me? / Yes you/ Not me/ Then who?* Mira por dónde, de una matriz dialogada tenemos todo un germen de soporte al desarrollo oracional. La interrogativa con más futuro, al permitir indagar en narrar el pasado de la propia experiencia del alumno, es precisamente la que más se parece a la de la lengua española -toda una lección de Lingüística Contrastiva-. Y no se trata de una excepción a la interrogativa en lengua inglesa con la inversión auxiliar/sujeto. ¿Qué hay más fácil y productivo para un principiante que podrá sustituir el pronombre personal *Who* por el sujeto en cuestión sin más quebraderos de cabeza? Esto nos llevará al uso del pasado del verbo y a encontrarle sentido a los irregulares en el empleo de lo que a diario realiza el alumno o cualquier personaje ficticio de sus primeros textos narrativos. Toda esta dinámica de indagación, de constatación en lo recién descubierto, de utilidad

para la clase me ha hecho sentir en activo todo ese tiempo. Incluso en la aplicación de todas estas conclusiones en otros ámbitos como la enseñanza de la lectoescritura en español. Errores, también los ha habido, pero todo está subsanado por mi parte y nunca me ha costado trabajo reconocerlos.

#### G.L.A: ¿Qué planes tienes para la jubilación?

G.T.M: La literatura, las artes, el ocio, -*otium* en su sentido latino-. Bastante ociosidad se percibe a diario como para aspirar a dejarse llevar por la corriente. Por lo pronto me estoy empapando de lectura que, si el tiempo lo permite, puede que me sirva de *comprehensible input* para lo que se tercie. Cuando acabé la licenciatura me regalé un viaje a Nueva York. Y ahora, me apetece también viajar. París o Turquía, como destinos de mi experiencia en coordinación del programa Erasmus, me hacen conectar el mundo heleno y toda la ilustración. Pero podemos pensar en Alemania o volver a California. Acabo de leer el capítulo décimo quinto de *Ulysses* de Joyce y me siento muy afortunado de saborear y recrearme en ese viaje. Me espera Cortázar para seguir en mi propia lengua. Probablemente sea el regreso a Ítaca. *Who knows?*

G.L.A: Gabriel, gracias por el tiempo que le has dedicado a esta entrevista. Gracias, también, por los muchos años que has dedicado a ayudarnos a aprender y crecer. Gracias por formarnos a muchos de nosotros, maestros y filólogos, en el arte de seguir intentando enseñar, de buscar el camino correcto, la metodología adecuada, y si no, de crearla paso a paso, día a día. *We miss you already.*

#### ADENDA

Desde que se hizo esta entrevista hasta ahora ha transcurrido algún tiempo. Nuestro entrevistado ha podido ver publicado en esta revista GRETA (número 19, páginas 34 y siguientes) el título "Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de la lecto-escritura: L1 y L2". Tal fue la reacción que experimentó que se ha visto abocado a desarrollar el ejemplo de aplicación didáctica de la lectura en enseñanza primaria. El resultado es una serie de *lecturas graduadas* que comienzan con las cinco vocales a partir del dominio de sílabas directas de las muestras ya recogidas en dicho artículo (M,P,D, T,N,S, L,F): *Veó veó, te escucho y leo* (Octaedro, en prensa). El contexto visual



de las ilustraciones suple el texto narrativo además de suscitar el interés por seguir en la lectura de los diálogos que mantienen sus personajes. La misma dinámica en la elaboración de textos dialogados ha dado lugar a la inclusión de dos nuevas letras (Y, H). La presencia explícita del YO está garantizada, así como el valor de Y como conjunción –o realización aislada del sonido vocálico– entre otras nociones incluso de interrogación: ¿Y x?, recurso estratégico equivalente a ¿Dónde está x?

El lector que se inicia en dicha competencia lingüística –tanto en L1 como L2 en contexto bilingüe– se ve fácilmente identificado con las figuras animadas. Los fragmentos que constituyen las conversaciones mantienen un cariz claramente pre-sintáctico acorde con el desarrollo del idioma oral. Si se ha adoptado la sílaba como columna vertebral o eje formal del desarrollo del mismo, también hay que apuntar que las situaciones que se presentan se limitan a una variedad léxica elemental –lo que es una ventaja, sobre todo en principiantes, para conseguir un nivel comunicativo básico. Por otra parte, también hay que indicar que se ajusta a una variedad morfo-sintáctica nuclear, casi en los términos en que Chomsky alude a la estructura profunda; o a las construcciones empleadas como fórmulas abiertas en la llamada gramática-pivote.

Dicho trabajo tiene un doble valor. En primer lugar, como producto: a modo de lecturas básicas, puede acoplarse a otras metodologías de enseñanza de la lectura tanto las analíticas como las inductivas o las globales. Se produce una inmersión en cierto modo guiada. Unas estrategias semi-inductivas que ayudan a descubrir los rasgos fonémicos del lenguaje. Se asume con esta propuesta que tanto el docente como quien comienza en la ardua tarea de aprender a leer no se encuentre perdido en un bosque de letras, sílabas, palabras y oraciones. El segundo valor, como proceso, es el de su puesta en práctica en el aula siguiendo los principios que lo inspiran.

Para concluir, a medio plazo, se pretende que la edición sea bilingüe para quienes tengan un dominio oral suficiente en dos idiomas, siendo el español el necesitado de tratamiento de lecto-escritura. Téngase presente, por citar un ejemplo cercano, la dificultad del inglés en el planteamiento del aprendizaje del sistema silábico en que se apoya el habla y en la adquisición de conciencia fonémica. Es sabido que se trata de un idioma con más del doble de vocales que el español; en que hay una diferencia clara entre sílaba tónica y sus efectos en las vocales átonas, a las que oscurece acústicamente; y que irremediablemente se comienza, en métodos analíticos, con el abecedario y la amalgama de sonidos que cada grafía puede representar, por lo que continuamente se ha de recurrir a deletrear la palabra de dificultad ortográfica. Como última alusión, quisiera añadir que esta labor da respuesta a dudas metodológicas latentes desde la fase de enseñanza primaria –EGB, aquella Educación General Básica– de los setenta. La docencia e investigación en la universidad han sido de gran utilidad, como soporte teórico, para el hallazgo de dicha respuesta. Por emplear la terminología al uso, una nueva aplicación.

## REFERENCIAS

- Asher, J. 1977/1982<sup>2</sup>. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks.
- Chomsky, N. 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hatch, E. 1978. "Discourse analysis and second language acquisition". *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House. 401-435.
- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Palmer, H. 1944. *The International Course of English*. Versión en español. *Curso Internacional de Inglés*. 1965. Oxford: Oxford University Press.
- Roulet, E. 1972. *Théories Grammaticales, Descriptions et Enseignement des Langues*. Paris: Fernand Nathan; Bruxelles: Labor. (English translation, (1975), *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*, Oxford: O.U.P.)
- Tejada Molina, G. 1992. *Input, interacción y adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: Fase de acceso*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Tejada Molina, G. 1994. *Me and You. Diseño curricular de Inglés para principiantes*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: "Me first"*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.



# BUILDING THE WAY TOWARDS A BILINGUAL LEARNERS' DICTIONARY OF ENGLISH: A CASE IN POINT

Alfonso Rizo-Rodríguez

Universidad de Jaén

arizo@ujaen.es

*Dr Rizo-Rodríguez (Ph.D., University of Granada) is a senior lecturer at the English Department, University of Jaén. His teaching experience and research interests are inextricably linked to English synchronic linguistics (syntax, semantics, lexicology, and functional grammar) as well as to the metalexicography of English, with particular attention to the use and design of monolingual learners' dictionaries and bilingual works both in print and in electronic format.*

Bilingual pedagogical lexicography is currently attracting much attention among specialists, some of whom started to set out a number of conditions for a bilingual learners' dictionary some years ago. This article focuses on current contributions and developments in the area, with particular attention to Spanish bilingual lexicography, by offering an introductory revision of the specialized bibliography and examining a particular English-Spanish dictionary for intermediate Spanish students in the light of the theoretical demands laid out by metalexicographers.

## INTRODUCTION

The present article is geared towards the professional readership of this journal, which mainly targets the EFL teacher, the teacher trainer, the educationalist, as well as the would-be language instructor, among others. It stems out of our interest in lexicographical resources as an essential tool for foreign language learning/teaching and is inspired by a sincere debt of gratitude to Dr Gabriel Tejada, whose help was invaluable in my first contact with English.

Nowadays, after the turn of the century, Spanish and English bilingual lexicography is best represented by various dictionaries compiled mainly for the advanced user, who may not necessarily be a learner. In fact, as explained on the back cover of these works or on their introductory pages, they are aimed somewhat vaguely at teachers, students, translators, and professionals in general, without regard to

their specific language requirements and look-up skills, which surely are too multifarious and heterogeneous to be reconciled in a single dictionary (cf. Tomaszczyk, 1983: 47; Markic and Pihler, 2004: 550). That is precisely a notorious weakness since, as Kromann, Riiber and Rosbach (1991: 2713) note, this vagueness as to the addressee group may lead any potential user to assume that the dictionary was compiled for him/her, but their reference needs "are too diverse and incompatible to be taken care of efficiently in one type of dictionary" (Tomaszczyk, 1981: 288). A second distinctive feature of advanced bilingual dictionaries is that they are characteristically "bidirectional" (Hannay, 2003: 149; Atkins and Rundell, 2008: 24), i.e. written with a view to serving both reception-oriented and production-oriented tasks of the user groups of two language communities. In practice, however, metalexicographers note that it is rather difficult and even utopic to meet this desideratum (Marello, 1996: 34); similarly, Harrell (1975: 51) argues: "It is clearly impossible to pay equal

attention to both X-speakers and Y-speakers in one and the same work.”

The best known, most widely used titles of this type recently launched include the latest editions of dictionaries first published in the last thirty years of the twentieth century: *Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary* (ninth edition, 2009), *Gran Diccionario Oxford Español-Inglés, Inglés-Español* (fourth edition, 2008), and *Larousse Gran Diccionario English-Spanish, Español-Inglés* (fifth edition, 2008). They represent a continuation of earlier editions with certain additions and improvements on them (Rizo-Rodríguez, 2015).

At the same time, it is not uncommon that some publishing houses market bilingual English-Spanish dictionaries of an intermediate level. Some of them are just abridged versions of their advanced counterparts from which they differ in various respects: number of pages, macrostructure (or word list) and microstructure (or content of the entries), clearly shorter and simpler than those of advanced works. Still, they lack an original distinctive learner-driven orientation in the conception of their microstructure, even if the dictionary text is concise and reader-friendly and incorporates a motley amalgam of appendices. In this group, mention must be made, for example, of the *Collins Master Dictionary Español-Inglés, English-Spanish* (7th edition, 2008) and the *Concise Oxford Spanish Dictionary Español-Inglés, Inglés-Español* (2009). Other well-known titles showing these characteristics but not built on advanced counterparts include the *Langenscheidt Diccionario Grande Inglés Español-Inglés, Inglés-Español* (2002), *Diccionario Vox Advanced English-Spanish, Español-Inglés* (4th edition, 2008) or *Richmond Compact Dictionary Español-Inglés, English-Spanish* (2010).

A distinct type of reference is *Password. English Dictionary for Spanish Speakers*. (7th edition, 2006), a “semi-bilingual” or “bilingualized” dictionary of English specially compiled for Spanish speakers.

Its entries include pronunciation, indication of grammatical category of the headword, definition in English, example sentences in English and usage notes plus a translation equivalent in Spanish for each of the senses of the headword. Despite its novel features and didactic potential to help intermediate students move from the bilingual to the monolingual learners’ dictionary, this type of work seems not to have gained much favour. Two intrinsic shortcomings noted by Bogaards and Hannay (2004: 463-464) are that these dictionaries are conceived of mainly as an aid to reading rather than encoding and that they disregard contrastive aspects between L1 and L2. Cf. Lew and Adamska-Salaciak (2015: 49) for a similar view.

Finally, in the area of ELT materials, a new kind of bilingual is gradually making its way into the vast number of pedagogical resources at the disposal of the secondary school teacher and student, the bilingual learners’ dictionary, specifically compiled for the intermediate student. Thus, some pedagogical dictionaries adapted to the needs of speakers of various languages (e.g. Japanese, Polish, Portuguese) learning English are already available and attract the attention of the practising lexicographer (Lew and Adamska-Salaciak, 2015: 57). Metalexicographers, in turn, have strongly advocated this type of work (e.g. Tomaszczyk, 1983; Snell-Hornby, 1987; Zöfgen, 1991). In Spain, some notable attempts have been made in this area. To the best of our knowledge, currently there are three titles on the market showing this orientation: *Diccionario Oxford Study para estudiantes de inglés, español-inglés, inglés-español* (Judith Willis, Mark Temple, Ainara Solana. Oxford: Oxford University Press, 2006), *Diccionario Cambridge Compact English-Spanish, Español-Inglés para estudiantes de inglés* (Concepción Maldonado, Nieves Almarza, Yolanda Lozano. Madrid: Cambridge University Press y Ediciones S.M, 2008), and *Diccionario pedagógico bilingüe inglés-español, español-inglés* (Francisco Sánchez Benedito. Málaga: Publicaciones Vértice, S.L., 2010).



Against the previous background, this article, centred around one of these dictionaries, aims at examining to what extent it meets some of the requirements laid out by specialists in the area and, in consequence, whether its content might be appealing and beneficial to the learner. But first we need to substantiate the main properties of bilingual learners' dictionaries.

### THE BILINGUAL LEARNERS' DICTIONARY: SOME PREREQUISITES

As anticipated earlier, within the profuse bibliography on lexicography, various authors have set out a number of conditions for a bilingual dictionary aimed at learners. As we see it, an insightful starting point is provided by Atkins and Rundell (2008: 41) when they draw a basic distinction between bilingual dictionaries "*for one language group*" and those "*for two language groups*". While the latter sell "*in two markets*" and their entries must be written bearing in mind the productive and receptive needs of two user groups, the former is intended only for the speakers of a source language (SL) who have English as their target language (TL). In our opinion, this is a first requirement of a bilingual pedagogical dictionary: that it addresses the linguistic needs of a specific linguistic community only. A similar point is made by various metalexicographers – Kromann *et alii* (1991: 2725), Haensch (1997: 190), Markic and Pihler (2004: 550) – who demand a "*monodirectional*" (or "*unidirectional*") orientation. As will be explained below, a number of metalexicographical consequences follow from this, mainly in the design and content of the entries.

This tenet, however, clashes with the view of experienced lexicographers and publishing houses alike, whose aim is to compile and publish "*bidirectional*" dictionaries: "*A Spanish and English dictionary should be designed to fulfill four purposes, two to serve the Spanish-speaking user (the reader-listener and the writer-speaker), two*

*the English-speaking user and [...] therefore each of the two parts has to fulfill two purposes.*" (Williams, 1959: 251). In fact, a moot point in the field of bilingual lexicography has always been, and still is, its "*bidirectional*" character, given that genuine bidirectionality is hard to achieve.

By contrast, the bilingual learners' dictionary should target only one language group, Spanish speakers (in our case) learning English as L2. Hence, the resulting description should contain translation equivalents which "*can be accessed equally from each of the two languages*" (Hartmann and James, 1998: 13) but which are mainly conceived for Spanish users. As a result, its first side (English-Spanish) will be consulted by the Spanish speaker as a decoding dictionary (i.e. to translate into their own language) and also as a source of information mainly on the grammatical features of English headwords; by contrast, the second side (Español-Inglés) will serve as an encoding tool for any kind of production-oriented task. This will also have an impact on the way the dictionary text is written.

Other essential demands issued by experts on bilingual learners' dictionaries include:

- a) They should have a "*didactic focus*", which will have "*immediate implications for the overall content and organisation*" (Hannay, 2003: 150).
- b) This type of dictionary will offer exhaustive treatment of the "*essential vocabulary*" instead of wide coverage of a large number of words (Zöfgen, 1991: 2897).
- c) Since the reference skills of intermediate learners are quite limited, both the amount of linguistic information and the access to it must be adequate for them (Zöfgen, 1991: 2899; Atkins and Rundell, 2008: 488).
- d) More specifically, if the bilingual dictionary is conceived of as a tool (Atkins and Rundell, 2008: 487), two essential properties must be "*findability*" and "*usability*" (Hannay, 2003: 150), i.e. words, their meanings and uses must



- be labelled in a clear manner so that the user can straightforwardly access the information; similarly, entries should not be excessively long or complex. By “usability” Hannay means that, once users have found an L2 word, they must be provided with relevant information about it; that includes “the lexico-grammatical frames which the word typically enters into, [i.e.] selectional restrictions, collocations, [...] as well as fixed prepositions and complement patterns” (*op. cit.*: 151). In short, “findability” and “usability” amount to “putting the user first” (Atkins and Rundell, 2008: 487).
- e) At a more concrete level, from the perspective of the Spanish user, the Español-Inglés side (i.e. the “active” dictionary – cf. Hartmann and James, 1998: 13-14) must include translation equivalents in the L2 accompanied by information on their “semantic, stylistic, syntactic, combinatory and/or pragmatic features” (Honselaar, 2003: 323). This view is also sponsored by Tomaszczyk (1983: 47) and Zöfgen (1991: 2898), who insists on the need to illustrate the constructions in L2 with example sentences and adopt a “transparent type of notation”.
  - f) When various translation equivalents are given for an L1 term, they should be accompanied by clear meaning discriminations (Iannucci, 1975: 201), that is, semantic indications (ideally in L1) helping the user choose the most adequate equivalent for a given text: “It is one of the ancient and deadly sins of translation lexicography in bi-directional dictionaries to provide lists of equivalents [...] without meaning-discriminating comments.” (Kromann *et alii*, 1991: 2724).
  - g) The metalanguage employed in the dictionary text, i.e. the language “used for comments and explanations”, must be “the native language of the target group” (Honselaar, 2003: 324). This requirement, also laid down by Hannay (2003: 151), is a key feature of a genuine bilingual dictionary compiled for one speech community only.
  - h) A desideratum voiced by various experts is that the bilingual learners’ dictionary should take notice of and “*treat interference between native language and target language*” (Zöfgen, 1991: 2889), contemplate contrastive aspects between both of them (Tomaszczyk, 1983: 45; Werner, 2015), since “a bilingual dictionary is essentially a confrontation of two cultures” (Berkov, 1990: 99; cf. Williams, 1959: 246, for a similar view), and also pay attention to culture-specific vocabulary (Tomaszczyk, 1983: 45; Lew and Adamska, 2015: 54), an area where the lexicographer has to confront problems of zero lexical equivalence between two languages (Haensch, 2003: 79).
  - i) Similarly, relevant criteria for writing the dictionary text should come “*from the teaching of vocabulary and from error analysis*” (Zöfgen, 1991: 2897). This may well lead the lexicographer to intersperse common learner error notes in the dictionary text.
  - j) A requisite of every dictionary must be the use of a clear typography, punctuation, alphanumeric systems and labels (Duval, 1986: 93-94). This will facilitate access to the various elements of an entry (Haensch, 2003: 85) and make the entry text transparent and reader-friendly, which is of most importance in a pedagogical dictionary.
  - k) Finally, in this day and age marked by electronic technology, a very special type of asset of these bilingual works should be their accompanying compact disk, which may enhance look-up operations and, in some case, can afford more complex uses.

#### APPLICATION: A BILINGUAL LEARNERS’ DICTIONARY UNDER SCRUTINY

The practical part of the article will focus on one of the works mentioned in the *Introduction*, a bilingual English-Spanish dictionary specially compiled for intermediate Spanish students.

As we will see, it shows a wide array of pedagogical features which single it out as an appropriate candidate for our study. Hence, our interest now is in checking to what extent it meets the requirements outlined in the second section (*The bilingual learners' dictionary*). The bibliographical details of the dictionary are as follows:

*Diccionario Cambridge Compact English-Spanish, Español-Inglés para estudiantes de inglés.* Concepción Maldonado, Nieves Almarza, Yolanda Lozano (eds.). Madrid: Cambridge University Press and Ediciones S.M., 2008. + CD-ROM. (ISBN 978-84-8323-475-4).

### Facts and figures

The description of this work may well start with a basic characterization of its main features. In terms of format, it is a handy-sized reference with its 1,211 pages, and dimensions – 14.5 x 22.3 x 5.5 cm. According to the back cover, it includes over 120,000 headwords and phrases and over 110,000 translations. Its editors claim that it has been written for intermediate and advanced Spanish learners (though the latter group might find it too basic). Its text is based on the *Cambridge English Corpus* and, more specifically, on a 50-million word component of it, the *Cambridge Learner Corpus*. The latter is a collection of materials produced by students taking ESOL Cambridge exams all over the world.

The dictionary contents are the following: introductory pages (20), English-Spanish side (626), central sections – maps and geographical names (16) and conversation guide (64) – and Español-Inglés side (485). As can be noticed, there is marked imbalance between the two sides of the dictionary which will be discussed later. As expected, there is also an accompanying CD-ROM which provides quick access to the whole dictionary text as well as audio recordings of all the English words in British and American accents.

### Learner-driven conception

We can now proceed to examine more specific elements of the dictionary which may show a pedagogical orientation. In fact, a quick look at its contents soon reveals that the *Cambridge Compact* seems tailored-made to suit intermediate Spanish students and has a clear didactic focus in its overall organization and content. The editors openly state it in the introduction and this is soon confirmed in various ways:

- a. First, the introductory pages are addressed to the Spanish student as well as a couple of central sections, one featuring maps of English-speaking countries and geographical names, and a conversation guide thematically organized which lists common spoken English formulae and expressions to be learned and practised by the student in specific contexts: e.g. “at the hotel”, “car hire”, “at the bank”, “introductions”, “greetings”, “telephoning”. The guide might easily be exploited in the EFL classroom: it is reasonably comprehensive (64 pages), the expressions listed are well suited to the level of the intermediate learner, each is accompanied by its translation equivalent in Spanish and some are visually illustrated. Moreover, the English-Spanish side comes first (which makes it more accessible – Marelló, 1996: 33), probably on the assumption that Spanish learners most frequently use the dictionary as an aid to reading English texts and are in need of clear Spanish equivalents as well as example sentences.
- b. The 3,800 most common English words (according to the *Cambridge English Corpus*) are conveniently marked with a symbol.
- c. “Findability” (see the second section) is enhanced mainly by means of graphical design, including two-column text with right-aligned margins, colour printing, generous spacing, rich typography, use of clear numeric labels and punctuation marks. As a result, the internal structure of entries is totally transparent. Especially outstanding

- is the use of small blue print to highlight brief indications in Spanish which draw the students' attention to aspects of English grammar, lexis, usage, and pronunciation – see *excuse*, figure 1 in the Appendix. All these resources help the user discriminate between the various elements of entries (pronunciation, sense divisions, translation equivalents, example sentences, semantic indications, notes, etc.). As a result, the text, far from being tightly packed, is totally reader-friendly.
- d. A large number of grammar and usage notes in specific entries in both sides of the dictionary (5,000 according to the back cover) pinpoint common student errors (cf., for example, *hour*, *news*, *never*, *jarra*, *suerte*) – see figures 2 and 3. The source for these notes is the *Cambridge Learner Corpus*, as explained above. All of them are aimed at Spanish students.
  - e. Quite often these usage notes are inspired by marked lexical differences between Spanish and English. More specifically, in the area of contrast and interference between native language and foreign language, we have observed for example that false friends receive some attention: one of the lexical boxes (page 226) highlights usual errors made by students in this area; moreover, the dictionary explains the meaning of a good number of common English false friends in their corresponding entries (cf., for example, *constipated*, *terrific*, *agonize*, *actually*, *apology*, *embarrassed*, *casualty*, *exit*).
  - f. Likewise, the dictionary also contains some culture-specific vocabulary in both sides – e.g. *haggis*, *muffin*, *leprechaun*, *torrija*, *torrezno*, *chorizo*. In these well-known cases of zero lexical equivalence, the lexicographer unavoidably has to opt for paraphrases or explanations for want of a one-word translation equivalent.
  - g. Interspersed in the A-Z text are also 124 grammatical and lexical boxes alphabetically listed on pages 12 and 13 for ease of reference. They are also targeted at Spanish users (cf., for example, *across/through*, *comparative and superlative forms of adjectives*, *decir*, *voces de animales*, *esperar*) – see figures 4 and 5.
  - h. It is rather significant that all these types of extra notes and boxes are written in Spanish in both sides of the dictionary.
  - i. The same applies to pronunciation notes, added to some headwords in the English-Spanish side in order to help the Spanish learner (cf., for example, *acne*, *accidental*, *chorus*, *contribute*, *condemn*, *denial*). The use of light blue print makes them even more salient as is also the case of grammar and error notes – see figure 6.
  - j. Illustrations are used now and again to help Spanish learners memorise vocabulary (cf., for example, *egg*, *crockery/cutlery*, *to cook*, *collective nouns*). Please note that drawings in the Español-Inglés side illustrate various English equivalents of a Spanish headword (cf., for example, *hoja*, *sombra*, *reloj*).
  - k. “Usability” is also a key feature of bilingual pedagogical lexicography (see the second section), i.e. it is not enough to provide various translation equivalents; the user must be informed of their linguistic properties in order to choose the right one. At a more concrete level, since the *Cambridge Compact* is written for Spanish speakers, it has been confirmed that, in the second side (Español-Inglés), a modest innovative attempt has been made at offering syntactic information about English translation equivalents of some Spanish headwords: cf., for example, the entries for *pensar*, *querer*, *jurar*, *gustar* – see figure 7. In these cases, the user is informed about some complementation structures of the English equivalents of these verbs, which proves indispensable for encoding purposes. It has also been observed that these indications (in small blue print), which will surely not go unnoticed by conscientious learners and the committed teacher bent on improving their dictionary-using skills,



are reinforced with example sentences translated into English. Although some metalexicographers have cast doubt on the effectiveness of examples for L1 users in the L1-L2 part of a bilingual unidirectional dictionary (Marello, 1996: 46) or have simply opted to exclude them (Lew and Adamska-Salaciak, 2015: 54), in our opinion, including them is totally justified because they can help the L1 user to encode.

1. In turn, entries in the first side (English-Spanish) ("passive" dictionary – cf. Hartmann and James, 1998: 13-14) contain some syntactic information about English headwords themselves, not about their translation equivalents in Spanish. This is only to be expected and confirms the unidirectional nature of the description. For example, very common English verbs are accompanied by their typical prepositions and/or by their most usual complement types, some of which are further illustrated with example sentences: cf., for example, *understand*, *complain*, *try*, *tell*, *explain* – see figure 8. Similarly, entries for some English adjectives (e.g. *afraid*, *elder*) explain their use. In consequence, this side of the dictionary will clearly serve decoding purposes but can also be used as a complement of the second part (Español-Inglés) for production-oriented tasks: the user may find in the English-Spanish side specific linguistic information about the translation equivalents furnished in the second side. For these reasons, it is no wonder that the English-Spanish side in the *Diccionario Cambridge Compact* (626 pages) is clearly longer than the second (485 pages). Some authors (cf. Hannay, 2003: 147, 152; Lew and Adamska-Salaciak, 2015: 52) have noted in this respect that a detailed L2-L1 side might compensate for the incomplete information about English equivalents characteristic of the L1-L2 part. An obvious alternative would be to use a monolingual learners' dictionary as a source of information on English words.

- m. Finally, another feature which contributes to the "usability" of the translation equivalents is the inclusion of "meaning discriminations", or brief semantic indications in brackets which facilitate the choice of a given equivalent when more than one is offered for polysemous words. Thus, in the entry for *clave*, we find **1** (*código*) code: *en clave* – in code **2** (*solución, explicación*) key: *la clave del problema* – the key of the problem; solution **3** (*contraseña*) password **4** (*en música*) clef. Cf. also figures 9 (entry for *band*) and 10 (*servir*), for example. It is rather significant that these clues are in Spanish in both parts of the dictionary.

### Some weaknesses and limitations

Although the foregoing features make the *Diccionario Cambridge Compact* a commendable reference, mention must also be made of some weak points. In the first place, considering the amount of linguistic information furnished in entries in both sides of the dictionary and in the grammar notes and boxes, we may call into question that it addresses the needs of "intermediate to advanced learners", as claimed in its introduction. Rather, the dictionary seems best suited to lower levels, probably in the (pre)-intermediate area (or B1 in the Common European Framework of Reference for Languages); this is a plain conclusion when we compare its content with that of advanced bilingual dictionaries of the type mentioned in the *Introduction* of this article, and more specifically, the number of pages, the list of entries, and also the entry text.

Secondly, as anticipated in the *Facts and Figures* section above, the Español-Inglés side (or "active" dictionary) is much shorter than the English-Spanish one ("passive" dictionary) – one hundred and forty-two pages less. This seems to be a common tendency in many bilinguals today (cf. Honselaar, 2003: 324). The imbalance could be addressed by adding more linguistic information on the English translation equivalents provided

for Spanish terms, a common demand of metalexicographers, which is not easy to put into in practice. Hence, the claim that L2 words must be provided with “*semantic, stylistic, syntactic, combinatory and/or pragmatic features*” (Honselaar, 2003: 323) still remains a desideratum, although, as explained above, interestingly, this dictionary includes some information of this type in the Español-Inglés part, a very positive innovation.

Finally, the accompanying compact disk does not contain any of the extra elements of the printed text (conversation guide, illustrations, grammar and usage boxes, and common mistake notes); moreover, the typography used in the entry text of its interface is rather plain and hence less reader-friendly and informative than that of its printed counterpart. Other intermediate bilingual dictionaries mentioned above clearly outdo the *Diccionario Cambridge Compact* in this respect. This is the case of the *Diccionario Oxford Study para estudiantes de inglés* (2006), which is in fact a suite of programmes incorporating a bilingual proper, a bilingual dictionary of phrasal verb and a monolingual onomasiological dictionary. Its CD-ROM also contains a variety of language games and exercises as well as a pronunciation practice utility. Another outstanding reference is the disk of the *Collins Master Dictionary* (2002, 3rd edition), which features an excellent advanced search function, similar to that of advanced monolingual learners’ dictionaries on compact disk (Rizo-Rodríguez, 2008).

## CONCLUSIONS

In the light of the foregoing discussion, various conclusions can be obtained. It seems obvious that the type of bilingual dictionary addressed to learners definitely constitutes a valuable learning/teaching tool, not least because of its distinctive lexicographical features and its being geared to the needs of a specific user group who has English as their target language, hence

its characteristic unidirectional orientation: Spanish speakers (in this case) can equally access both sides of the dictionary from each of the two languages depending on their receptive or productive needs, but the dictionary text (including the content of entries as well as other elements such as extra notes, appendices, illustrations, etc.) is adapted to and written for that type of user exclusively, whatever the purpose of the look-up operations.

The analysis of the *Diccionario Cambridge Compact* undertaken in this article has fully confirmed that it meets a good number of prerequisites for a bilingual pedagogical dictionary. This work definitely shows both a unidirectional bias and a pedagogical conception which make it an outstanding reference within the wide array of ELT materials for intermediate Spanish students. Both its extras and the entry text in both sides unambiguously reveal that it only targets that user group, as demanded by metalexicographers. Despite some obvious limitations mentioned above, this dictionary is, without doubt, an interesting example of an innovative lexicographic project which, we hope, may set the pace for other publishing houses and may even be enhanced in subsequent editions, provided that its editors build on the features characteristic of this edition.

A final comment might well round off the previous discussion: from a more practical perspective, the benefits of a tool of this type may well go unnoticed by the inexperienced learner unless a conscientious teacher introduces its use to students appropriately, simple though it looks. It is our belief that the area of dictionary-using skills remains the teacher’s responsibility alongside his/her developing other linguistic competences in the classroom. Teaching students how to put the dictionary to good use, raising an awareness of its contents and organization, and working with it can only be advantageous in the strenuous but engaging task of learning a foreign language.



## APPENDIX: SAMPLE ENTRIES

**excuse**<sup>1</sup> /ɪk'skju:z/ [excused, excusing] v [T] 1 ⇒perdonar ⇒disculpar: *Please excuse me for being late* - Por favor, disculpe que haya llegado tarde ■ CONSTR. to excuse sb for + doing sth 2 ⇒dispensar: *I was excused from gym* - Me dispensaron de la clase de gimnasia; ⇒disculpar ■ CONSTR. to excuse sb from sth 3 ⇒excusar ⇒disculpar: *His behaviour can't be excused* - Su comportamiento no puede disculpárse 4 ~ me ⇒perdón ⇒disculpe: *Excuse me! May I get through, please?* - Disculpe, ¿me deja pasar, por favor? ■ Normalmente se dice antes de interrumpir o molestar a alguien. Comparar con *sorry*

Figure 1

**hour** UK: /aʊə/ US: /aʊt/ n [C] 1 (unidad de tiempo) ⇒hora 2 (momento determinado) ⇒hora 3 **after hours** ⇒después del trabajo 4 **for hours** (inform) ⇒mucho tiempo ⇒durante horas: *I've been waiting here for hours* - Te he estado esperando durante horas 5 **hours** ⇒horario: *What hours do you work?* - ¿Qué horario tienes? 6 **till all hours** ⇒hasta las tantas [de la madrugada] col. ■ Se dice *At what time?* - ¿A qué hora? y *What time is it?* - ¿Qué hora es?. Incorrecto: *At what hour?* o *What hour is it?* ■ La forma abreviada es *Hr*

Figure 2

**jarra** s.f. 1 (para contener un líquido) ⇒jug UK [Hay dos formas de decir una jarra de agua: a *jug of water* (si está llena) y a *water jug* (si está vacía)]; ⇒pitcher US 2 (de cristal, para beber cerveza) ⇒beer mug 3 (de metal, para beber cerveza) ⇒tankard

Figure 3

**across / through**

- Se usa **across** para expresar un desplazamiento de un lado a otro:
  - *to walk across the road.* (cruzar la calle.)
- Se usa **through** para expresar un desplazamiento en el que se atraviesa un lugar con obstáculos:
  - *I had to go through the city and there was a terrible traffic jam.* (Tenía que cruzar la ciudad y había un tráfico horrible.)

También se utiliza **through** para expresar el paso por un espacio en tres dimensiones:

- *to go through a tunnel.* (pasar por el túnel.)

Figure 4

**decir (say / tell)**• **Say** se utiliza:

- Cuando en la oración no se especifica la persona a la que nos dirigimos. Por tanto, no lleva objeto directo de persona:

- *He said that he would be on time.* (Dijo que sería puntual.)

- Cuando en la oración sí se especifica la persona a la que nos dirigimos. En este caso lleva un objeto indirecto precedido por la preposición "to":

- *He said to me he would be on time.* (Me dijo que sería puntual.)

- Generalmente en estilo directo:

- *He said: "I'll be on time."* (Dijo: "Seré puntual".)

- En algunas expresiones como "say a word" ('decir una palabra'), "say goodbye" ('decir adiós'), "say you're sorry" ('decir que lo sientes').

• **Tell** se utiliza:

- Generalmente acompañado de un objeto directo de persona:

- *He told me he would be on time.* (Me dijo que sería puntual.)

- En algunas expresiones como "tell a lie" ('decir una mentira'), "tell the truth" ('decir la verdad'), "tell the time" ('decir la hora'), "tell a joke" ('contar un chiste'), "tell a story" ('contar una historia').

Figure 5

**condemn** /kən'dem/ v [T] 1 ⇒condenar: *to condemn an action* - condenar una acción; ⇒desaprobar 2 ⇒declarar en ruina: *to condemn a building* - declarar un edificio en ruina ■ PRON. La última *n* no se pronuncia

**PHRASAL VERBS**

- **to condemn sb to {sth/do sth}** 1 (un castigo) ⇒sentenciar ⇒condenar 2 (un sufrimiento) ⇒obligar a alguien a algo ⇒condenar a alguien a algo

Figure 6



**pensar** v. 1 (una idea) ⇒to think [Se dice: to think about/of sth - pensar en algo. Incorrecto: to think in/on sth]: ¿En qué estás pensando? - What are you thinking about? 2 (tener una opinión) ⇒to believe [CONSTR. to believe + (that)]: Pienso que esta es la mejor manera de hacer las cosas - I believe that this is the best way of doing things; ⇒to think [CONSTR. to think + (that)]: Pienso que está bien - I think he is ok 3 (planear algo) ⇒to intend [CONSTR. 1. to intend + doing sth 2. to intend + to do sth]: No pienso volver a llamarle - I don't intend calling him again 4 dar que ~ ⇒to give food for thought: Esto me da que pensar - This gives me food for thought

Figure 7

**tell, told, told** /tel/ v [t, t] 1 ⇒contar ⇒decir: She has told everyone she's got a new hamster - Le ha dicho a todo el mundo que tiene un hámster nuevo; ⇒platicar AMÉR. ■ CONSTR. 1. to tell sb + (that) 2. to tell sb + to do sth 3. to tell + dos objetos 2 (una orden) ⇒decir ■ CONSTR. 1. to tell sb + (that) 2. to tell + to do sth 3. to tell + dos objetos 3 ⇒distinguir: Can you tell what is written on that sign over there? - ¿Puedes distinguir lo que pone en ese letrero de allí arriba? 4 ⇒notar: Can't you tell I've had my hair cut? - ¿No notas que me he cortado el pelo?; ⇒saber: I couldn't tell if she was angry or not - No pude saber si estaba enfadada o no ■ CONSTR. to tell + (that) 5 What will happen in the future? - Who can tell! - ¿Qué pasará en el futuro? - ¿Quién sabe? 6 (I) told you so (inform) ⇒ya te lo dije ■ Ver cuadro decir (say / tell)

**PHRASAL VERBS**

- to tell sth/sb apart ⇒distinguir: I can't tell the twins apart - No puedo distinguir a los gemelos
- to tell sb off [m] ⇒reñir a alguien: Her mother told her off for spilling the milk - Su madre la riñó por derramar la leche; ⇒regañar a alguien
- to tell on sb ⇒delatar a alguien ⇒afectar a alguien negativamente

□ Véase tb: to tell (the) time; to tell the truth

Figure 8

**band** /bænd/ n [c] 1 ⇒cinta: She wore a black band around her arm - Llevaba una cinta negra en el brazo 2 (en una prenda de vestir) ⇒raya ancha 3 (de música) ⇒grupo ⇒banda ■ Por ser un nombre colectivo se puede usar con el verbo en singular o en plural 4 (de personas) ⇒grupo ⇒pandilla ■ Por ser un nombre colectivo se puede usar con el verbo en singular o en plural 5 (en la radio) ⇒banda de frecuencia

□ Véase tb: Alice band; brass band; elastic band; rubber band

Figure 9

**servir** ■ v. 1 (una comida) ⇒to serve 2 (una bebida) ⇒to pour 3 (en una organización, en un grupo) ⇒to serve 4 (estar capacitado) ⇒to be good: No sirvo para este empleo - I'm not good for this job 5 (ser de utilidad) ⇒to be good: Esta sartén no sirve - This frying pan is no good; ⇒to be no use: Intenté explicártelo, pero no sirvió de nada - I tried to explain it to you, but it was no use; ¿De qué sirve estudiar las lecciones de memoria? - What's the use of learning lessons by heart?; ¿Para qué sirve esto? - What's this thing for?; ⇒to be useful: Estos datos servirán para mi estudio - These data will be useful for my research; ⇒to do the job inform: Este secador servirá hasta que compremos uno nuevo - This hairdryer will do the job until we get a new one ■ servirse prnl. 6 (una comida) ⇒to help oneself: servirse un poco de sopa - to help oneself to some soup 7 (una bebida) ⇒to pour oneself

Figure 10

## REFERENCES

- Atkins, B. and M. Rundell. 2008. *Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Berkov, V. 1990. "A modern bilingual dictionary – Results and prospects". *BudaLEX '88 Proceedings*. Eds. T. Magay and J. Zsigány. Budapest: Akadémiai Kiadó. 97-106.
- Bogaards, P. and M. Hannay. 2004. "Towards a new type of bilingual dictionary". *EURALEX 2004 Proceedings*. Eds. G. Williams and S. Vessier. Lorient: Université de Bretagne-Sud. 463-474.
- Duval, A. 1986. "La métalangue dans les dictionnaires bilingues". *Lexicographica* 2: 93-100.
- Haensch, G. 1997. *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Haensch, G. 2003. "Los diccionarios bilingües españoles en el umbral del siglo XXI". *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI*. Eds. M<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino and J. L. Aliaga Jiménez. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte; Institución Fernando el Católico. 77-97.

- Hannay, M. 2003. "Types of bilingual dictionaries". *A Practical Guide to Lexicography*. Ed. P. van Sterkenburg. Amsterdam: John Benjamins. 145-153.
- Harrell, R. 1975. "Some notes on bilingual lexicography". *Problems in Lexicography*. Eds. F. Householder and S. Saporta. Third edition. Bloomington, Indiana: Indiana University. 51-61.
- Hartmann, R. and G. James. 1998. *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.
- Honselaar, W. 2003. "Examples of design and production criteria for bilingual dictionaries". *A Practical Guide to Lexicography*. Ed. P. van Sterkenburg. Amsterdam: John Benjamins. 323-332.
- Iannucci, J. 1975. "Meaning discrimination in bilingual dictionaries". *Problems in Lexicography*. Eds. F. Householder and S. Saporta. Third edition. Bloomington, Indiana: Indiana University. 201-216.
- Kromann, H., T. Riiber, and P. Rosbach. 1991. "Principles of bilingual lexicography". *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*. Eds. J. Hausmann, O. Reichmann, H. Wiegand, and L. Zgusta. Berlin: Walter de Gruyter. Vol. 3: 2711-2728.
- Lew, R. and A. Adamska-Salaciak. 2015. "A case for bilingual learners' dictionaries". *ELT Journal* 69/1: 47-57.
- Marello, C. 1996. "Les différents types de dictionnaires bilingues". *Les dictionnaires bilingues*. Eds. H. Béjoint and P. Thoiron. Louvain-la-Neuve: Duculot. 31-52.
- Markic, J. and B. Pihler. 2004. "El uso de los diccionarios bilingües en la enseñanza del español como segunda lengua". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Eds. M. Castillo, O. Cruz, J. García, J. Mora. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 548-554.
- Rizo-Rodríguez, A. 2008. "Review of five English learners' dictionaries on CD-ROM". *Language Learning and Technology* 12/1, 23-42. <http://llt.msu.edu/vol12num1/default.html>
- Rizo-Rodríguez, A. 2015. "Aportación al estudio de los diccionarios bilingües español-inglés de inicios del siglo XXI". *A lexicografía románica no século XXI*. Eds. M. Meliss, M<sup>a</sup>. D. Sánchez Palomino, and M<sup>a</sup>. T. Sanmarco Bande. München: Iudicium Verlag (in print).
- Snell-Hornby, M. 1987. "Towards a learner's bilingual dictionary". *The Dictionary and the Language Learner*. Ed. A. Cowie. Tübingen: Niemeyer Verlag. 159-170.
- Tomaszczyk, J. 1981. "Issues and developments in bilingual pedagogical lexicography". *Applied Linguistics* 2/3: 287-296.
- Tomaszczyk, J. 1983. "The case for bilingual dictionaries for foreign language learners". *Lexicography: Principles and Practice*. Ed. R. Hartmann. London: Academic Press. 41-51.
- Werner, R. 2015. "Conceptos de equivalencia y principios contrastivos en lexicografía bilingüe". *A lexicografía románica no século XXI*. Eds. M. Meliss, M<sup>a</sup>. D. Sánchez Palomino, and M<sup>a</sup>. T. Sanmarco Bande. München: Iudicium Verlag (in print).
- Williams, E. 1959. "The problems of bilingual lexicography particularly as applied to Spanish and English". *Hispanic Review* 27: 246-253.
- Zöfgen, E. 1991. "Bilingual learner's dictionaries". *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*. Eds. J. Hausmann, O. Reichmann, H. Wiegand, and L. Zgusta. Berlin: Walter de Gruyter. Vol. 3: 2888-2903.



# THE PHONETIC ALPHABET FOR BEGINNERS: A REVISION AND ADAPTATION TO ENGLISH FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION

Jesús M. Nieto García

Universidad de Jaén

[jmnieto@ujaen.es](mailto:jmnieto@ujaen.es)

*Jesús M. Nieto García has been a teacher of English for the last thirty years approximately. Currently working at the English Department in Jaén University, he has written extensively on Teaching English Pronunciation, Spoken English Discourse and the Stylistics of Drama, among other topics.*

In the following article I want to offer a revision and updating of Gabriel Tejada's original idea adapting the International Phonetic Alphabet for beginners in English in a non-native environment. I will seek to offer a presentation and discussion of the original proposal, by considering the paradigm of English as an International Language (EIL), followed by a series of suggestions that will make the use of a notation system easier and realistic for young learners of English. The strong points in the original suggestion are highlighted, and some new ideas are incorporated in order to adapt it to the new situation of English internationally and in the Spanish and Andalusian current teaching setting.

## INTRODUCTION

Back in the 1990's, in Nieto García and Tejada Molina (1993) and in Tejada Molina and Nieto García (1995) we presented an adaptation of the International Phonetic Alphabet (IPA) for young learners of English, regarding their needs in addressing such a complex issue as English pronunciation. I still think that the principles behind this Phonetic Alphabet for Beginners (PAB) are perfectly valid for these times, although they need some degree of adaptation, after such landmarks as Cruttenden's (2001) rewriting of Gimson's fundamental book (1980) and, especially, Jennifer Jenkins' (2001) seminal work concerning the pronunciation of English as an International Language (EIL). In the next pages, I'm following our original ideas, as a warm, duly respectful homage to Gabriel Tejada's views on TEFL and especially of the importance that teaching the spoken dimension has for young learners (Tejada Molina, 1991; 2007).

Probably the main need for adaptation to a new situation comes from the inclusion of a new model for pronunciation, which is not necessarily a native variety of English, as was the case in 1995, but the inclusion of English as a Lingua Franca (ELF) or, more generally speaking, English as an International Language (EIL). As we will see in the next pages, some of the ideas behind this new approach were already partially present in our previous studies, whereas others seem to be more than welcome at this moment. In recent proposals for the inclusion of a wider treatment of pronunciation from an international perspective, one of the keypoints has been the usefulness of dealing with just one variety of English or more than one. At this stage, we must be aware of our students' origin, but also of their future use of English for international communication, so that we must address English pronunciation specifically in the classroom bearing in mind that most of them will share Spanish as their common L1, but



also thinking that they are learning English precisely because they want to communicate internationally in a more efficient way in the future. The first notion will mean that we can use some form of adapted representation of pronunciation –Hancock (1994: 3) speaks of ‘imitated pronunciation’–, whereas the second will mean that, in later stages, we should go beyond this use, to make learners understand that other forms of English should be known, and this will mean an expansion of pronunciation models in the future –actually, Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (2010: 33) pose doubts on to what extent a single Lingua Franca Core can work equally well for all learners of English internationally.

The basic principle we followed in the original notation system (Tejada Molina and Nieto García, 1995: 251-252) was the simplification and adaptation of some of the symbols employed in the IPA. For example, the enormous difficulties that we know young learners of English have to face when distinguishing between short and long vowels were simplified by incorporating just a regular set for five vowel symbols and using underlining to suggest that they could be long instead of short –a similar suggestion is included in Rogerson-Revell (2011: 11) when she presents a general view on a possible treatment of international English. Similarly, we suggested the use of up to three different forms for the /ə/ sound, depending on its position, to reflect perceptual differences, with the peculiarity that a smaller font was suggested for all these forms, so that an adaptation was offered. Some other basic ideas concerning accents of English internationally and aspects of connected speech were also present in our PAB, such as the inclusion of /r/ in all positions –we coincided in this with Jenkins’ later proposal that a rhotic pronunciation tends to be more intelligible to international speakers of English– and the presentation of

meaning groups as full chunks of information, plus the inclusion of the stress mark in a way that may be clearer, or more intuitively acceptable, to Spanish speakers of English. In the approach to consonants, finally, we again offered a simplification of some of the symbols, and also the possibility of finding variation in some sounds, depending on the position, and the linguistic context, of some of these sounds.

In this study I would like to update our previous findings, and adapt them especially to EIL and the principles behind the Lingua Franca Core (LFC), establishing priorities in how we address English pronunciation for beginners. I will divide my explanation in the three blocks that we originally presented, namely vowels, consonants and prosodic features, and will offer a reflection on those adaptations that stay the same and those that should be adapted to a new approach to English pronunciation internationally. In all these cases, I will include examples of how the pronunciation of words and phrases should be presented in this new approach which, for lack of a better term, I will refer to as “PAB-r” (Phonetic Alphabet for Beginners, a revision).

## VOWELS

There is no major difference between our initial proposal and its evolution, with some minor exceptions that affect the repertory of sounds rather than their actual presentation. We know that one of the great difficulties that most young Spanish learners of English as a Foreign Language have to face is the great number of vowels, by Spanish standards, that they have to recognize and later imitate –see, on this, among others, O’Connor (1980: 146); Kenworthy (1987: 156); Yavas (2011:188-189). Table 1, then, is a reflection on the number of vowel symbols, from the original PAB to the modified PAB-r.

| Symbol PAB | Symbol PAB-r | Original example | PAB    | PAB-r  |
|------------|--------------|------------------|--------|--------|
| i          | i            | “ill”            | íl     | íl     |
| e          | e            | “sell”           | sél    | sél    |
| a          | a            | “pal”            | pál    | Pál    |
| o          | o            | “top”            | tóp    | tóp    |
| u          | u            | “put”            | pút    | pút    |
| a          | a            | “cut”            | kát    | kát    |
| o          | o            | “table”          | téibol | téibol |
| e          | e            | “ago”            | egóu   | egóu   |
| a          | a            | “paper”          | péipa  | péipar |
| i          | i            | “see”            | sí     | sí     |
| e          | e (+r)       | “sir”            | sér    | sér    |
| a          | a            | “far”            | fár    | fár    |
| o          | o            | “saw”            | só     | só     |
| u          | u            | “too”            | tú     | tú     |

Table 1. A list of the symbols for short and long vowels

The only significant difference here is the levelling of differences between the vocalic sound in “pal” and the one in “cut”, so that the symbol employed is the same. The general principle here is a double one: the priority established by Jenkins (2001: 159) for a neat

distinction between short and long vowels and the reliance on contextual factors to distinguish such tricky pairs as “cat” and “cut”, or “hat” and “hut”, going beyond a pure phonemic approach to EFL pronunciation, as already mentioned in Nieto García (2013: 133).

| Symbol PAB | Symbol PAB-r | Original example | PAB   | PAB-r |
|------------|--------------|------------------|-------|-------|
| ei         | ei           | “pay”            | péi   | péi   |
| ai         | ai           | “buy”            | bái   | bái   |
| oi         | oi           | “boy”            | bói   | bói   |
| au         | au           | “now”            | náu   | náu   |
| ou         | ou           | “know”           | nóu   | nóu   |
| ia         | i (+r) or ía | “ear”            | íar   | ír    |
| ea         | e (+r)       | “air”            | éar   | ér    |
| ua         | u (+r)       | “tour”           | túar  | túr   |
| eia        | ei (+r)      | “payer”          | péiar | péir  |
| aia        | ai (+r)      | “buyer”          | báiar | báir  |
| oia        | oi (+r)      | “coyer”          | kóiar | kóir  |
| aua        | au (+r)      | “power”          | páuar | páur  |
| oua        | ou (+r)      | “lower”          | lóuar | lóur  |

Table 2. A list of the symbols for glides

In the group of glides, a new theoretical reduction in the total number of symbols is introduced. This is done by limiting the number of glides, in fact, to just the five closing diphthongs, as most centring diphthongs and triphthongs are usually followed by /r/, which is anyway present both in the PAB and in the PAB-r in these sequences. Given the open nature of the proposal, in any case, in those words where the centring diphthong, or triphthong, is not followed by /r/, the suggestion is the inclusion of the full vowel plus a schwa, as in 'idea' and 'enjoyable'.

As a summary, if we suggested in the original PAB a reduction of the number of symbols employed to represent English vocalic sounds,

mainly through the underlining of non-gliding long vowels, in this new version I am suggesting a further simplification, through the suppression of one symbol ("cut") and the limitation in the total number of glides.

## CONSONANTS

In general, we can say that the adaptation of consonants is an updating of the PAB bearing in mind the general principles outlined by Jenkins (2001: 137-144), where she suggests that the pronunciation of consonants is not really a problem for intelligibility on an international basis, although some key elements must be respected. This can be seen in detail in table 3.

| Symbol PAB | Symbol PAB-r | Original example | PAB    | PAB-r  |
|------------|--------------|------------------|--------|--------|
| p          | p            | "put"            | pút    | pút    |
| t          | t            | "top"            | tóp    | tóp    |
| k          | k            | "cake"           | kéik   | kéik   |
| b          | b            | "bed"            | béd    | béd    |
| d          | d            | "dog"            | dóg    | dóg    |
| g or gu    | g            | "gate"           | guéit  | géit   |
| ch         | ch           | "church"         | chérch | chérch |
| y or ch    | y or ch      | "George"         | yórch  | yórch  |
| f          | f            | "five"           | fáif   | fáif   |
| v or f     | v or f       | "very"           | véri   | véri   |
| z          | z            | "thief"          | zíf    | zíf    |
| d          | d            | "this"           | dís    | dís    |
| s          | s            | "stop"           | stóp   | stóp   |
| s          | s            | "zoo"            | sú     | sú     |
| sh         | sh           | "ship"           | shíp   | shíp   |
| sh         | sh           | "measure"        | méshar | méshar |
| j          | h            | "hot"            | jót    | hót    |
| m          | m            | "moon"           | mún    | mún    |
| n          | n            | "name"           | néim   | néim   |
| n          | n            | "bring"          | brín   | brín   |
| l          | l            | "little"         | lítol  | lítol  |
| r or ru    | r            | "run"            | ruán   | rán    |
| i          | i            | "yes"            | iés    | iés    |
| u          | u            | "white"          | uáit   | uáit   |

Table 3. A list of the symbols for consonants



Just a few basic changes have been introduced in my revision of the original model, although the main features in the original model remain the same, and these include levelling the difference between possibly difficult distinctions between the pair of affricates in ‘church’ and ‘George’ and the pairs of fricatives in ‘stop’ and ‘zoo’, ‘ship’ and ‘measure’ –see, on this last feature, similar solutions in ‘Amalgum English’, as presented by Rogerson-Revell (2011: 11)–, or the presentation of /ŋ/ as /n/. The main changes are explained next.

The treatment of the plosive alveolar d sound was intended to establish a difference between this sound and /ð/, but this does not seem to be functional any more, at a time when the separate treatment of this last sound is said to be a low priority from an international perspective, given the wide variety of actual realizations that we can find, and the low weight it has in Jenkins’ LFC. The suggestion, then, is just to suppress the distinction –see, on this, for example, Jenkins (2001: 137-138) and Rogerson-Revell (2011: 11, 57), in her reflection on “Amalgum English”.

The other three main changes between the original model and its updating are, again, cases of simplification, which comes closer to the way sounds are presented in standard IPA. For instance, the plosive velar /g/ sound was originally presented as /g/ or /gu/, depending on the sound following. Similarly, the glottal fricative /h/ was presented as /j/ and the flapped /r/ as either /r/ or /ru/. The suggestion is to simplify all these elements, so that young learners of English are better prepared to find these elements in the future as they will find them in standard pronunciation materials, so that no ‘alien’ elements, like the /u/ in /g/ or in /r/, may mislead them in the actual pronunciation that many common words will have in many forms of English internationally. This is specially noticeable in the presentation of /h/ as /h/, and not /j/, as most young learners are now really used to finding the aspiration of

this initial sound in many common words from very early stages, like the word ‘hand’ and many others.

As a summary, most of the original features are still included in the updating, including, above all, a treatment where no clear distinction is really established between most voiceless fricatives and their voiced counterparts, or the avoidance of some difficult distinctions which are affected by local or regional varieties in native and international English, like the /n/ - /ŋ/ differentiation. Beyond that, the adaptation obeys some basic principles that will help young learners of English get used to the IPA model in the future.

## PROSODIC FEATURES

The treatment of prosodic elements in the original model was probably one of its most salient features, and there are no real changes in the adaptation. I would simply like to reflect on some of its main features that provided a perfectly adequate updating of the canon of English pronunciation from an international perspective, in the early 1990’s.

Probably the most salient feature in the treatment of prosodic features was the way the forming elements of speech were presented, with a factual incorporation of such aspects as elision and linking, and prominence levels, to simple English expressions. One such example might be “Point to the window” /póintu deuindou/. An analysis of the PAB presentation will tell us the following concerning the model: a) it establishes a clear distinction between prominent and non-prominent syllables; the prominent syllables are marked with a stress symbol, and quite often presented in a larger type than the vowels in the unstressed syllables; b) there is no space between the stressed elements and the dependent non-lexical words surrounding them, so that learners do not perceive them as separate entities, in rhythmical terms; and c) the elided

elements, such as the /t/ in “point” are not included in the PAB pronunciation, as we know Spanish speakers of English find it especially difficult to articulate some consonants in some positions. Like this, the treatment of consonant clusters coincides with Jenkins’ treatment, when she says that they should not be modified in syllable onsets but they can be made lighter in syllable codas –see, on general aspects concerning this field, Celce-Murcia, Brinton and Goodwin’s (2010: 283) reference to Gilbert’s priorities for young learners, where the following are established: linking between words, the number of syllables, word stress, prominence and thought grouping. Although it is true that EIL tends to leave many of these aspects outside the English as a Lingua Franca approach –see Walker’s (2010: 62) interesting comparison between the ELF and the EFL syllabi–, it is also true that most of them are easily incorporated to young students’ perceptions on differences between Spanish and English in general, and they will be better equipped in the future

to understand both varieties of English if an adequate presentation of natural speech is given to them from the start.

## CONCLUSION

Most of the suggestions presented in the previous pages are simply an extension of the original model. This will tell us that the initial suggestion already considered international communication, and the establishment of priorities in this, as key factors in dealing with pronunciation and its importance for young learners of English. The new elements that we can find in this updating are the result of a reflection on some of the suggestions already made a number of years ago, and most of them are intended to make teachers aware of the need to approach other models that, in the future, will help learners adapt to the general systems that they are going to find in many information sources in dealing with the pronunciation of English.

## REFERENCES

- 
- Celce-Murcia, M., D.M. Brinton and J.M. Goodwin. 2010. *Teaching Pronunciation; a course book and reference guide*. New York: Cambridge University Press. 2nd Edition.
- Cruttenden, A. 2001. *Gimson’s Pronunciation of English*. London: Arnold. 6th Edition.
- Gimson, A.C. 1980. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Arnold. 3rd Edition.
- Hancock, M. 1994. “On Using the Phonemic Script in Language Teaching”. [Internet document available at <http://hancockmcdonald.com/ideas/using-phonemic-script-language-teaching>].
- Jenkins, J. 2001. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Nieto García, J.M. 2013. “Phonemic Transcription as a Methodological Tool for Learners of English as an International Language”. *Teaching by doing; a Professional and Personal Life*. Eds. D. Rascón Moreno and C. Soto Palomo. Jaén: Universidad de Jaén. 125-146.
- Nieto García, J.M. and Tejada Molina, G. 1993. “Sistema de transcripción fonológica para principiantes”. *Greta. Actas de las VIII jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada, October 1992*. Ed. José A. Martínez López. Granada: Greta. Asociación de Profesores de Inglés. 75-93.
- O’Connor, J.D. 1980. *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd Edition.
- Rogerson-Revell, P. 2011. *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum.

- Tejada Molina, G. 1991. *Me and You 1. Guía didáctica de inglés para alumnos de primaria (8-10)*. Granada: Universidad de Granada.
- Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: "Me first"*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Tejada Molina, G. and Nieto García, J.M. 1995. "Oral communication". *A Handbook for TEFL*. Eds. N. McLaren and D. Madrid. Alcoy: Marfil. 239-258.
- Walker, R. 2010. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Yavas, M. 2011. *Applied English Phonology*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2nd Edition.



# LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE INGLÉS A LO LARGO DE LA HISTORIA

Daniel Madrid Fernández

Universidad de Granada

dmadrid@ugr.es

*Daniel Madrid Fernández es Catedrático de Universidad de Didáctica de la Lengua Inglesa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y ha impartido también docencia en varias universidades americanas y europeas. Ha llevado a cabo varios proyectos de investigación y ha publicado numerosos trabajos sobre la enseñanza del inglés, la formación del profesorado de idiomas, el uso de "internet" como recurso didáctico y la educación bilingüe.*

En este artículo hacemos un breve recorrido histórico por los principales planes de formación inicial que se le ha ofrecido en España al profesorado de educación primaria desde el siglo XIV hasta nuestros días. Hemos destacado los aspectos más relevantes del Plan profesional de 1931 y de los planes de estudios de 1945, 1950, 1967, 1971, 1994/2000 y 2010, y hemos puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades que, en nuestra opinión, han caracterizado a cada uno.

## LOS COMIENZOS

Parece que la primera disposición legal que regula la formación de los Maestros fue la Cédula Real de Enrique II que se promulga en el año 1370. En ella se establecen tres requisitos para presentarse a examen y poder ser aprobado como Maestro:

- gozar de buena conducta,
- tener limpieza de linaje y
- un examen de doctrina cristiana.

El organismo que controlaba y regulaba esta normativa era el Consejo de Castilla. Estos requisitos permanecen en vigor hasta el año 1667, fecha en que la Hermandad de San Casiano, organización gremial que sustituyó al organismo anterior, elabora las primeras ordenanzas y amplía los requisitos anteriores en el siglo XVIII. Para poderse presentar al examen de maestro había que tener 20 años cumplidos, haber asistido a clases de un maestro dos años continuos, saber leer perfectamente cualquier papel y saber escribir con propiedad la letra "bastarda liberal y detenida, la grifa y romanilla,

panzuda y todas las demás que se estilaban" (Delgado Criado, 1993: 497). En 1705, se aumenta el periodo de formación a tres años de asistencia, ayuda y supervisión por parte de un maestro y, después, a cuatro. El examen de maestro (antiguas oposiciones) se centraba en la Lengua Castellana, Gramática, Ortografía y Doctrina Cristiana.

A pesar de todo, en el siglo XVIII, la consideración social del maestro y la importancia de la educación en las pequeñas localidades dejaba mucho que desear como lo demuestra la actuación de las autoridades locales de Ohanes (1734), pueblo alpujarreño de Almería, ante el deterioro del techo de la escuela (véase el Apéndice 1). Los escritos del Alcalde y del Escribiente ponen de manifiesto la falta de seriedad con la que se tomaban los problemas de las escuelas en algunas localidades.

## La Creación de las Escuelas Normales

Posteriormente, el rey Carlos III suprimió la Hermandad de San Casiano y creó el Colegio

Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Entre los objetivos de esta institución, se hallaba la apertura de Escuelas Normales o Colegios de Profesores de Primeras Letras (Ruiz Berrio, 1980). La Academia concebía el aprendizaje de las técnicas de enseñanza como un entrenamiento junto a un maestro experimentado. Esa formación práctica se realizaría en las escuelas públicas de Madrid, denominadas *Escuelas Normales*. En el año de 1797, se recogió por primera vez, en documentos oficiales, el término “normales”, equivalente a escuelas “modelo” que marcarían la pauta educativa a la que debían atenerse el resto de las escuelas públicas. Con posterioridad, esta acepción se generaliza para designar los centros de formación de maestros (González Pérez, 1994).

La primera Escuela Normal que hubo en España fue la Escuela Normal Central, denominada también Seminario Central de Maestros del Reino, inaugurada en 1839 (Antón Matas, 1970; Escolano Benito, 1982). Este centro se creó en régimen de internado y dependía directamente del gobierno, que nombraba al director y a los profesores, y fijaba las condiciones de admisión de los alumnos.

En esta época, se promulga la Ley Moyano (9 de septiembre de 1857), que fue la primera ley de educación de nuestro país que articuló todo el sistema educativo y contempló a las Escuelas Normales como escuelas profesionales. Dispuso la creación de Escuelas Normales en todas las provincias españolas y una Escuela Normal Central en Madrid.

Esta ley fue el fundamento del ordenamiento legislativo en el sistema educativo español durante más de cien años. Se intentó mejorar la deplorable condición de la educación en España, uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo en esa década, organizando tres niveles de la enseñanza:

- *Enseñanza primaria*, en teoría obligatoria hasta los 12 años y gratuita para los

que no pudieran pagarla, pero que en la práctica dependerá de la iniciativa de los municipios o de la iniciativa privada.

- La segunda enseñanza o *enseñanza media*, en la que se prevé la apertura de institutos de bachillerato y *escuelas normales* de magisterio en cada capital de provincia, además de permitir la enseñanza privada en los colegios religiosos, que recibirán especial consideración.
- La *enseñanza superior* a través de las universidades, cuya gestión se reserva al Estado.

El artículo 68 establece que los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de Primera Enseñanza Elemental son: Catecismo explicado de la doctrina cristiana, Elementos de Historia Sagrada, Lectura, Caligrafía, Gramática Castellana con ejercicios prácticos de composición, Aritmética, Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura, Elementos de Geografía, Compendio de la Historia de España, Nociones de Agricultura, Principios de Educación y Métodos de Enseñanza y Práctica de la Enseñanza.

En el artículo 70 se indica que, para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado Elementos de Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos y Derecho Administrativo relativo a la primera enseñanza. Para ser Maestra de Primera Enseñanza (Art. 71), se requiere haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias de la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire y estar instruida en principios de Educación y Método de Enseñanza.

En esta época, no se contemplaba la formación de los maestros de idioma extranjero. Las líneas fundamentales de la Ley Moyano pervivieron hasta la Ley General de Educación de 1970, que



estableció la escolarización obligatoria hasta los 14 años.

No obstante, a finales del siglo XIX la formación que recibían los maestros estaba siendo muy cuestionada. Las escuelas normales, carentes de recursos didácticos, no respondían a las necesidades formativas de los aspirantes al magisterio. Así describía Macías Picavea (1979: 94) la formación del maestro en las Escuelas Normales (también en Almuiña, 1987: 209): “(El maestro es) un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas.”

### EL PLAN PROFESIONAL DE 1931

La formación de los maestros y el tipo de educación que se impartía a principios del siglo XX (véase Apéndice 2) dejaba mucho que desear. La situación, en los años treinta, queda reflejada en la descripción de Gerald Brenan (1957) sobre la educación en Yegen, en la Alpujarra de Granada:

*El Estado insistía en que debía haber una escuela, y la hubo, regentada por una maestra. Aquellos muchachos que no tenían que ayudar a sus familias pastoreando cabras, se reunían allí todas las mañanas para asimilar los rudimentos de una educación moderna. Aprendían de memoria una serie de himnos y oraciones, se familiarizaban un poco con las historias de la Biblia y, en cuanto a la aritmética, llegaban a dominar los números cardinales hasta el veinte y, si eran listos, hasta el cien. También se hacían con los nombres de los cuatro continentes mayores y las doce naciones principales, y aprendían a reconocer los animales más importantes, comenzando por el perro y el león. Esto se les facilitaba mediante una lámina de colores que colgaba de la pared, y que mostraba a una vaca junto a un caldero en el momento del ordeño, un cazador con su perro, un camello*

*junto a una palmera, y un león devorando a un antilope.*

*Pero ¿y la lectura y escritura? En teoría formaban parte del programa, pero creo que únicamente como ideales cuyo alcance debía inspirar sólo a los chicos serios y estudiosos. En la práctica estaban fuera de las posibilidades de todos. Era raro que en estas escuelas cualquier chico o chica llegara más allá de reconocer unas cuantas letras. De hecho, la generación más vieja de la aldea difícilmente contaba con más de tres o cuatro personas que pudieran leer una línea, a excepción de aquellos que llevaban el don o doña delante de sus nombres. Los jóvenes habían aprendido a leer porque en el servicio militar los sargentos les daban un curso de lectura y escritura. ....En nuestra aldea no había nada que leer, de manera que incluso aquellos que habían aprendido a hacerlo lo olvidaban pronto, debido a las escasas ocasiones que se les brindaban para poner en práctica sus conocimientos (Capítulo VII: Escuela e iglesia).*

Sin embargo, con la II República española en 1931 se producen grandes modificaciones en el terreno educativo afectando significativamente a las Escuelas Normales del Magisterio y a los planes de formación de Maestros. En aquella época, se concebía la educación como un medio de liberación de las clases populares y se plantea como un objetivo fundamental la educación primaria para todos los niños. Para ello, se crearon muchas escuelas y se dignificó el magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas, equiparable al de los demás funcionarios.

En esta época destacó *La Institución Libre de Enseñanza*, que insistía en la extraordinaria responsabilidad que correspondía al Maestro y en la necesidad de que el colectivo de enseñantes estuviera bien preparado. Tanto Cossío como Giner de los Ríos destacaron la importancia de la formación del Maestro.



Se puso en marcha un nuevo plan de estudios, conocido como Plan Profesional, que contemplaba cuatro etapas en la formación de los maestros:

1. *Formación previa*: para ingresar en las Normales, el candidato debía estar en posesión del título de Bachiller Superior;
2. *Examen de ingreso*: el acceso a las Normales quedaba regulado mediante un examen-oposición, que garantizaba una plaza de maestro al finalizar los estudios;
3. *Formación profesional* de tres cursos académicos, con asignaturas optativas y líneas de especialización;
4. *Formación práctica*: un curso completo de prácticas en escuelas públicas nacionales, con responsabilidades directas en el aula.

Con el *Plan de 1931*, la formación de los maestros adquirió rango de licenciatura universitaria y se consigue una formación de extraordinaria calidad para el magisterio. Se organizaban las materias en tres grupos: Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, Metodologías especiales y Materias artísticas y prácticas.

Las materias se distribuían en tres cursos de formación:

En el Primer curso, se impartía: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura española, Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo Manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas (Francés).

En Segundo curso: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas (Francés).

Y en el Tercer curso: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización. Las Prácticas escolares tenían lugar en el curso cuarto.

Finalizado el tercer curso correspondía la realización de un examen de conjunto o Reválida que consistía en un examen teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de alumnos en la escuela aneja a la Normal.

### LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945

De acuerdo con esta ley, las Escuelas de Magisterio (Art. 59) son también las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. El sistema docente queda regulado por el artículo sesenta que, para la organización de las Escuelas del Magisterio, establece las siguientes normas generales (BOE, 1945):

- A) El ingreso en la Escuela del Magisterio se verificará ante tribunales constituidos por profesores del mismo Centro. El aspirante ha de tener catorce años cumplidos al solicitar dicho examen o cumplirlos dentro del mismo año escolar.
- B) La escolaridad será de tres cursos.
- C) La formación del Maestro comprenderá:
  1. Ampliación de aquellas disciplinas formativas o culturales (principalmente de la lengua nacional y de las Ciencias de la Naturaleza) estudiadas en la Enseñanza Media.
  2. Intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la Religión.
  3. Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España.
  4. Un sistema de conocimientos y ejercicios de Educación Física y de normas de convivencia social que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión.

5. Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los siguientes grupos de conocimientos teóricos y prácticos:

- a) Preparación fundamental y aplicada de las ciencias generales de la educación.
- b) Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la metodología y organización escolar.
- c) La historia de los principales sistemas educativos y muy especialmente los de origen español.
- d) Las prácticas escolares en Escuelas anejas e incorporadas a las Escuelas del Magisterio,
- e) La asistencia a Campamentos y Albergues.

La asistencia a campamentos y albergues se inicia con la ley de 1945 y se mantiene hasta el plan de 1967. Con esta ley, el sistema educativo español se propuso introducir en la escuela la enseñanza del inglés, sobre todo cuando fue refundida y actualizada en 1965:

- Se divide la escolaridad en 8 cursos, desde los 5-6 años a los 13-14 y se propone, entre otros fines, regular una educación que favorezca una cultura general obligatoria y prepare para la vida del trabajo.
- En el curso 8º (13-14 años) se prevé la introducción de la lengua extranjera. Se pretende dotar a los escolares de los conocimientos y hábitos que les permitan hablar, entender, leer y escribir el idioma lo más perfectamente posible. Sin embargo, el Plan de Estudios de 1950, aunque incluye idioma extranjero en el mismo, no contempla la formación del profesorado de LE.

#### PLAN DE ESTUDIOS DE 1950

Con este Plan, los alumnos ingresaban en las escuelas de magisterio tras haber finalizado el

curso 4º de Bachillerato y haber aprobado la Reválida, con unos 14 ó 15 años y terminaban los estudios a los 17 ó 18.

El Plan de Estudios abarcaba las siguientes áreas de formación: a) Formación religiosa y moral, b) Formación político social, c) Formación física, d) La cultura general, la formación profesional teórica y la formación profesional práctica y las siguientes disciplinas, cuyo desarrollo se hacía en los siguientes cursos:

**Primer curso:** Religión y su metodología, Lengua española, Matemáticas: Aritmética y su metodología, Geografía e Historia de España, Filosofía: Psicología, Lógica y Ética, Fisiología e higiene, Labores o Trabajos Manuales, Caligrafía, Educación Física y su Metodología, Prácticas de enseñanza, Una lección colectiva, Formación político social (alumnos), Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su Metodología.

**Segundo curso:** Religión y su Metodología, Matemáticas: Geometría, Trigonometría, Física y Química y su Metodología, Filosofía: Ontología general y especial, Psicología pedagógica y paidológica, Pedagogía: Educación y su Historia, Labores o trabajos manuales, Dibujo y su Metodología, Música: solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, Caligrafía, Prácticas de enseñanza, Formación político social (alumnos), Enseñanza del Hogar (alumnas), Educación física y su Metodología.

**Tercer curso:** Religión y su metodología, Historia de la Literatura Española, Metodología de la Lengua, Geografía e Historia Universal y su metodología, Historia Natural y su metodología, Pedagogía: Metodología general y organización escolar, Agricultura e industrias rurales, Música: Cantos, Un idioma extranjero, Dibujo del natural, Educación física y su metodología, Prácticas de enseñanza, Formación político social (alumnos), Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su metodología.

La opinión de un maestro ya jubilado sobre este plan de formación puede ser un buen testimonio sobre sus puntos fuertes y débiles:

Visto con la perspectiva de tantos años, pienso que la formación académica del Plan 50 no era mala para aquella época. Hay que tener en cuenta que se trataba de formar maestros de Primaria, para alumnos de 6 a 12 años de edad, y en aquella época no se pensaba en especialistas ni nada por el estilo.

Teníamos asignaturas específicas como Música, Caligrafía y Trabajos Manuales que hoy pueden parecer irrisorias, pero que a mí me parecieron y me siguen pareciendo apropiadas e interesantes para un maestro.

Empezábamos la formación específica, e incluso a ejercer siendo aún muy jóvenes. Mi primer destino como maestro fue cuando tenía 18 años, pero hay que tener en cuenta las circunstancias políticas y económicas de aquella época que hacían que los jóvenes alcanzáramos a temprana edad una madurez psicológica y un sentido de la responsabilidad que ahora no se alcanzan a esas edades.

También teníamos una asignatura llamada Prácticas de Enseñanza. Era una asignatura fundamentalmente teórica y con cosas tan absurdas como dónde había que orientar en el plano geográfico a una escuela, qué materiales emplear para su construcción, etc. Algo fuera de tiempo y lugar. También nos fijaban una o dos sesiones de prácticas por curso en la Escuela Aneja, que a todas luces eran insuficientes para la formación práctica de un maestro. Ésta es una de las cosas que más eché en falta en mi formación inicial y que el Plan 67 resolvió tan bien haciendo que los futuros profesores hubieran de completar todo un curso en un centro escolar, pasando por los diversos niveles y tutelados por profesores con experiencia en las aulas.

La falta de formación pedagógica la sufrí en mis carnes el primer año que ejercí de maestro. Me asignaron un Primer curso de EGB con alumnos de 6 años que entraban por primera vez en un aula. Había que enseñarles Lectoescritura por encima de todo, pero yo no tenía ni idea, aparte de utilizar las cartillas Palau de la época. Tuve que hacer un curso autodidacta y acelerado en muy poco tiempo buscando bibliografía en las

librerías y poniéndome al día por mi cuenta por las noches para poder llevar a aquellos alumnos a buen puerto.

Otra cosa que eché a faltar fueron técnicas sobre cómo llevar el control y la gestión de una clase con 40 alumnos. Nada de eso se nos enseñaba y hubo que echar mano de la intuición, lo que recordabas de cómo habían actuado tus profesores y el ensayo y error.

De todo ello, y con el punto de vista que da la distancia, queda un buen sabor de boca porque se actuaba con pasión y vocación. Creo que los maestros de aquella época teníamos unas enormes ganas de aprender y perfeccionarnos en nuestra profesión, ya que seguimos con la formación continuada a lo largo de nuestra vida profesional que nos permitió hacer frente a todos los cambios políticos y sociales, tan impactantes, que cambiaron por completo nuestras vidas y nuestra profesión entre los años 70 y la segunda década de los 2000 en que hemos accedido a la jubilación LOGSE. (Manuel Porcel García, Maestro jubilado del Plan 50).

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967

Durante los años sesenta, los idiomas modernos experimentan un auge extraordinario que va asociado al rápido crecimiento económico, sobre todo con el turismo, y a los nuevos avances científicos y tecnológicos. Europa avanza hacia su unificación y expansión y, en este proceso, se considera que el estudio y el fomento de las lenguas europeas son fundamentales.

Fue en el curso académico 1967-68 cuando entró en vigor este nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de un magisterio renovado, más profesionalizado y más acorde con las nuevas demandas educativas de los gloriosos sesenta.

El Plan de Estudios de 1967 trae aires nuevos e introduce modificaciones muy importantes. El alumnado de Magisterio ingresa en las



Escuelas Normales con mejor formación, tras haber finalizado el ciclo del Bachillerato Superior y la Reválida. Después, recibe una formación académica a través del estudio de 22 asignaturas: 9 asignaturas en el curso primero, 9 en el curso segundo y, además, habían de cursarse por la tarde: Dibujo, Música, Manualizaciones y Enseñanza del Hogar y Prácticas de enseñanza.

El periodo de formación culminaba con una prueba de madurez (o Reválida) evaluada por un tribunal. Los que pasaban dicha prueba iniciaban un periodo de prácticas en escuelas, de un curso de duración, con seminarios didácticos de apoyo al final de cada jornada escolar.

El Plan 67 suprime algunas asignaturas del Plan 50 (ej: Agricultura y Caligrafía) e introduce otras nuevas (ej.: el Idioma inglés y su didáctica). También se introducen cambios terminológicos importantes: desaparece la coletilla final de las asignaturas del Plan 50 “y su metodología” y se sustituye por “Didáctica de ...” o “... y su didáctica”, dotando al nuevo Plan de Estudios de una profesionalización mucho mayor.

A pesar de la terminología oficial, en realidad, los contenidos de las asignaturas no eran tan didácticos como pudiera parecer. En todos los casos, se combinaba el estudio puro de cada ciencia con algunos aspectos de su metodología de enseñanza o didáctica específica, a criterio de cada profesor, pero no cabe duda de que, en general, comienza a ganar terreno un enfoque mucho más profesionalizado. En aquel entonces fuimos invadidos por algunas corrientes nuevas: fue la época de la matemática moderna, de la lingüística estructural y de la enseñanza individualizada, con la que los niños aprendían con *fichas de trabajo* que rellenaban valiéndose del libro de consulta y que luego reforzaban en la *puesta en común*.

La prueba de madurez, una vez finalizado el curso segundo, consistía en:

- a) una *prueba objetiva* basada en los contenidos de las materias cursadas en la carrera;

- b) el *desarrollo de dos temas* elegidos al azar de un temario de Letras y Ciencias, elaborado por la Dirección General de Enseñanza Primaria;
- c) el *comentario de un texto de contenido pedagógico*, que después era leído por el alumno ante el tribunal en sesión pública;
- d) un *ejercicio práctico*, que pusiera de manifiesto la habilidad manual y técnica del alumnado y su capacidad de expresión artística;
- e) una *traducción directa* sin diccionario de un texto de inglés o francés.

### Una formación práctica de calidad

El Plan 67, lo mismo que el de 1931, ofrecía un periodo de prácticas de todo un curso escolar. Los alumnos que aprobaban la prueba de madurez (o Reválida) desarrollaban, en el curso tercero, un periodo de prácticas en escuelas, de un curso escolar de duración, que era supervisado, orientado y calificado por una Comisión a través de visitas periódicas a los centros donde se observaba y se evaluaba la docencia de cada alumno en prácticas. Además, la calificación final se matizaba con la valoración de la *memoria de prácticas* que cada alumno debía entregar a final de curso.

Otra innovación del Plan 67 que incentivaba y motivaba el periodo de prácticas del alumnado fue su remuneración mediante el pago de 4.500 ptas. mensuales. De esta forma, el estudiantado, además de recibir una extraordinaria formación práctica, recibía con gran ilusión su primera “minipaga” (en aquella época el sueldo del maestro era de unas 7.000 pesetas mensuales).

Lo más atractivo y eficaz del plan de estudios, a juicio de los maestros que lo cursaron, era:

- La *selección* del alumnado que llegaba a las escuelas normales por medio de exámenes externos: Reválida de 4º, Reválida de 6º, y Prueba de madurez una vez finalizado el curso segundo.
- La *formación práctica* en escuelas de todo un curso, con una modesta remuneración.

- El *ingreso* directo en el cuerpo del Magisterio de aquellos alumnos con el expediente académico más alto, que motivaba a una buena parte del alumnado a lo largo de los tres años de duración.

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1971

Este plan de estudios establece como requisito de entrada en las Escuelas Normales el haber finalizado los estudios de Bachillerato y eleva el rango de la titulación a una Diplomatura de tres años. Se pretende que el nuevo Diplomado estuviera capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la 1ª Etapa de EGB y de la 2ª Etapa, en un Área de moderada especialización. Los estudios duraban 3 años y se distribuían en:

- a) *Disciplinas comunes*, que preparaban para ejercer como profesor generalista en la 1ª etapa.
- b) *De especialización* en un área de la EGB, que en nuestro caso, se orientaba hacia la especialización moderada en el Área Filológica (Lengua, Literatura Española e Idioma).
- c) *Optativas*, que se proponían profundizar en las especialidades (De Guzmán, 1973).

Por su parte, el alumnado de la especialidad del Área Filológica compartía su formación, primero, y su docencia, después, entre la Lengua y Literatura Española y una lengua extranjera (francés o inglés), aunque en los años setenta la demanda del inglés supera por primera vez a la del francés. Los Diplomados del Área Filológica, especialidad de Filología Inglesa, cursaban 3 asignaturas de inglés anuales: Inglés 1, 2 y 3, Literatura Inglesa y Comentario de Textos (optativa cuatrimestral), Literatura Americana y Comentario de Textos (optativa cuatrimestral) y Didáctica del Inglés (optativa cuatrimestral) a razón de 3 horas por semana.

La formación inicial tanto la lingüística como la didáctica se orientaba de acuerdo con los principios del *método audio-lingual* (Brooks, 1960; Rivers 1964, 1968), de forma que el futuro profesorado de EGB desarrollara y

supiera desarrollar en sus alumnos hábitos que propiciaran la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir el inglés.

Aunque el Plan de 1971 aumentaba el nivel de especialización respecto al de 1967, los resultados fueron especialmente deficitarios para los especialistas en Idioma Moderno (Delgado, 1989; Madrid, 1996, 1998 y 2001), como demuestra Vicente Guillén (1981):

|                    | Déficit en % |
|--------------------|--------------|
| Idioma moderno     | 46%          |
| Música             | 44%          |
| Matemáticas        | 28%          |
| Lenguaje           | 11%          |
| Expresión plástica | 10%          |

Fig. 1: Deficiencias respecto a la formación científica o de contenido de los profesores de EGB del Plan 1971 (Vicente Guillén, 1981).

La investigación de Samuel Gento, que fue más específica y se centró exclusivamente en la formación del profesorado de inglés, también confirma una alta autoestimación de deficiencias en este profesorado (Gento, 1984:7):

| Autoestimación de deficiencias en: |     |
|------------------------------------|-----|
| Conocimiento de la lengua inglesa  | 62% |
| Metodología de su enseñanza        | 52% |

Fig. 2: Autoestimación de deficiencias en el profesorado de inglés de EGB (Gento, 1984).

Estas deficiencias en el sistema de formación inicial (Madrid, 1996, 1998 y 2001) unidas a la falta de criterios racionales en las escuelas a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con que transcurrió la enseñanza del inglés en España durante los años setenta. El Decreto de plantillas 3.600/1975 del 5 de diciembre (BOE, 17/01/76) se suspendió y a falta de un marco legal, la asignación de profesorado, cursos y asignaturas, en la EGB, se hacía con frecuencia por antigüedad, en ocasiones, sin tener en cuenta

la especialidad del profesorado. Era frecuente que el último en llegar a un colegio tuviera que impartir lo que nadie quería, es decir, el Ciclo Inicial (¡los niños chicos!) y los más antiguos, independientemente de su especialidad y cualificación, se quedaban con las asignaturas de la 2ª etapa. Esta situación empobreció el panorama de la enseñanza de los idiomas, hecho que se puede constatar en varios artículos de la prensa especializada de los años ochenta:

“La enseñanza de los idiomas en España: un desastre”, *Escuela Española*, 11/10/84, p.7 (903).  
 “La enseñanza de idiomas es muy deficiente en la EGB”, *Comunidad Escolar*, 1/15 de mayo, 1984, p.11.  
 “El sistema educativo descuida la enseñanza de los idiomas” y “La enseñanza de los idiomas es el aspecto más deficitario de la EGB”, *Comunidad Escolar*, 1/15 noviembre, 1983, pp.17 y 18.  
 “El idioma en la EGB: un bonito adorno”, *Escuela Española* nº 2.740, 1-11-84, p.7 (955).

Fig. 3: Opinión de la prensa especializada sobre la enseñanza del inglés en la EGB.

## PLAN DE ESTUDIOS DE 1994

Este plan de estudios se diseñó para formar a los maestros de la Reforma educativa de 1990 y de la LOGSE. En Granada, la elaboración del nuevo Plan de Estudios de Idioma Extranjero comienza en el Contexto de la EU del profesorado de EGB a finales de 1991, y termina en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación a principios de 1995, que es creada por Decreto 158/1992 de 1 de septiembre, por transformación de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. El Plan de Estudios de la especialidad de Lengua Extranjera comienza su andadura junto con los otros seis Títulos de Maestro, una vez que habían sido publicadas

las directrices generales propias de los Planes de Estudios, conducentes a la obtención del título universitario de Maestro en sus distintas especialidades (BOE, 11/10/1991).

### Estructura del Plan de Estudios de 1994 (reformado en 2000)

La especialidad de Lengua Extranjera consta de dos lenguas diferenciadas: Francés e Inglés. La titulación es única (Maestro Especialista en Lengua Extranjera), debiendo elegir los alumnos una lengua extranjera u otra. El Plan de Estudios intenta cumplir los objetivos generales del Real Decreto citado con anterioridad, junto con las especificidades que dimanaban del propio contexto de la Universidad de Granada.

La especialidad de Lengua Extranjera es una de las especialidades que cuenta con el menor número de créditos propios: 28,5 créditos troncales, y 8 obligatorios de Universidad, 36,5 créditos en total. Porcentualmente, ello significa un 19,2%. Si añadimos los créditos optativos (16 como máximo, dado el escaso número de asignaturas optativas ofertadas), obtenemos un total de 52,5 créditos de Lengua Extranjera posibles, es decir, un porcentaje de especialización del 27,5%.

Comparativamente, a título de ejemplo, la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada, contaba con 68 créditos propios (entre troncales y obligatorios), y sumando las asignaturas optativas, un total de 90 créditos, es decir prácticamente un 50%. Por tanto, el nivel de especialización de las distintas titulaciones no estaba equilibrado ni se hizo con criterios profesionales, sino en función de los círculos de poder de la Facultad y de las circunstancias políticas locales (Madrid, 1996 y 1998).

La tabla siguiente resume el Plan de Estudios de la Especialidad de Lengua Extranjera



de la Facultad de CC. de la Universidad de Granada donde ya figura la Didáctica

del idioma extranjero como asignatura troncal:

| Plan de Estudios de la Especialidad de Maestro de Lengua Extranjera: Asignaturas de L.E.<br>(Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada)<br>(Carga lectiva global del Plan de Estudios: 190 créditos) |                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Materias troncales de idioma:                                                                                                                                                                                           | Créditos                          |
| Idioma Extranjero                                                                                                                                                                                                       | 8                                 |
| Didáctica del Idioma Extranjero                                                                                                                                                                                         | 8                                 |
| Fonética de la LE                                                                                                                                                                                                       | 4,5                               |
| Morfosintaxis y Semántica                                                                                                                                                                                               | 8                                 |
| Obligatorias de universidad                                                                                                                                                                                             |                                   |
| Didáctica de la Literatura Angloamericana                                                                                                                                                                               | 8                                 |
| Optativas de LE                                                                                                                                                                                                         |                                   |
| Aspectos Socio culturales de la LE                                                                                                                                                                                      | 8                                 |
| Comunicación Oral y Escrita en LE                                                                                                                                                                                       | 8                                 |
|                                                                                                                                                                                                                         | 52,5                              |
| <b>TOTAL</b>                                                                                                                                                                                                            | <b>(27,5% de especialización)</b> |

Fig.4: Asignaturas de LE del Plan de Estudios de la especialidad de Maestro de LE (Universidad de Granada).

En esta época se impone el movimiento progresista o interpretativo-simbólico, con una metodología basada en:

- Un enfoque *pragmático y funcional* y los principios del *enfoque comunicativo* (Widdowson, 1972, 1978; Van Ek y Alexander, 1975, 1980; Wilkins, 1976; Brumfit y Johnson, 1979; Johnson y Morrow, 1981; Sánchez Pérez, 1987; Nunan, 1989; Vez, 1998).
- Se practica una enseñanza *centrada en el alumno*, en sus intereses y necesidades.
- Se ha de ser consecuente con los principios del *constructivismo*.
- Se debe fomentar el *aprendizaje autónomo*.
- Se atiende la diversidad del alumnado realizando las *adaptaciones curriculares* pertinentes con actividades de ampliación y refuerzo, según los casos.
- Se imparten contenidos de tres tipos: *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, y se organizan en tres bloques: *comunicación oral, escrita* y los aspectos *socioculturales*.
- Además, se han de desarrollar *contenidos transversales*, referidos a educación cívica, vial, del medio ambiente, del consumidor, para la salud e igualdad entre sexos.
- Se ha de evaluar de acuerdo con criterios de *evaluación* que servirán de referencia para evaluar las capacidades que han desarrollado los alumnos.
- Se potencia la *autoevaluación del alumno* para que sea consciente de sus procesos de aprendizaje.
- Además, se sigue recomendando una *evaluación continua y formativa* tomando como base los trabajos de los alumnos y las pruebas que se apliquen a lo largo del curso.

#### Algunos problemas del plan de formación de 1994

A pesar de que los objetivos que solían figurar en los programas de las distintas asignaturas se basaban en las directrices oficiales y aparentaban seguirlas, en la práctica, este sistema

de formación presentaba algunos problemas que vienen arrastrándose desde décadas. Esas deficiencias se concentran en el carácter academicista de los programas de formación, su carácter excesivamente general y teórico o excesivamente especializado, la mediocridad con que transcurren las prácticas de enseñanza y la falta de colaboración de los maestros en ejercicio. Para Delgado (1996: 333):

*Some of the major problems concerning initial teacher education are the following: while clear criticism of the government for increasing the professional education has been noticed, the inertia of universities and teacher education institutions helps to maintain a strong academic model of training: the curricula in the 3-5 year teacher education programmes are overloaded with too many subjects, their content being either too broad and general or too specialized; training programmes include little or no practice in the schools, and do not require the cooperation of experienced teachers; courses at university are often taught with an academic or pure research orientation; the level and length of studies are not adequately reflected in the salaries teachers receive and so teacher education is not often seen as an attractive option by many promising young people (many students excluded from other faculties end up in teacher education colleges; the link between theory and practice is persistently weak).*

#### **PLAN DE ESTUDIOS DE 2010. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO POR COMPETENCIAS**

El plan de estudios actual se diseña teniendo en cuenta las *competencias* profesionales que necesita el Maestro para desempeñar con eficacia su profesión docente. El término competencias tiene una larga tradición y se encuentra en cierta forma influenciado por el movimiento conductista que predominó en los años sesenta y setenta. Este enfoque se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 con el movimiento de formación profesional de los docentes

llamado *competency-based teacher education* (CBTE). Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global. En la actualidad, y a partir del documento de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que apareció en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de *competencias*.

Los diferentes autores que han tratado este enfoque (Pérez Gómez, 2007; Rial Sánchez, 2007; Madrid, 2013; Madrid y Hughes, 2013; Pérez Cañado, 2013), coinciden en señalar que las competencias están formadas por la integración de varios componentes:

- *conocimientos*, cuya apropiación fundamentalmente está dirigida al procesamiento y aplicación de la información,
- *habilidades*, que es saber hacer algo y *estrategias*, que son formas para conseguir algo y resolver problemas,
- y *actitudes* y emociones generadoras de disposición de ánimo ante conflictos personales y situaciones determinadas y *valores*, los cuales representan la importancia que le damos a lo que nos rodea.

Tobón (2005) y Rial Sánchez (2007) indican varios componentes estructurales de una competencia:

- *Identificación de la competencia*: nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo.
- *Criterios de desempeño*: resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales de trabajo.
- *Rango de aplicación*: criterios de desempeño, diferentes tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de la competencia.
- *Problemas*: problemas que la persona debe resolver.
- *Elementos de competencia*: desempeños específicos que componen la competencia.
- *Saberes esenciales*: saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados.
- *Evidencias requeridas*: pruebas necesarias para evaluar la competencia.

Como veremos después, las competencias que establece la administración para los planes de estudios no cumplen con esas condiciones y se han redactado de forma mucho más simple.

El profesorado que se forma en las Facultades de Educación ha de estar preparado para desarrollar en el alumnado las 8 competencias básicas del currículo de Primaria y Secundaria:

1. Competencia en comunicación lingüística,
2. Competencia matemática,
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico,
4. Tratamiento de la información y competencia digital,
5. Competencia social y ciudadana,
6. Competencia cultural y artística,
7. Competencia para aprender a aprender y
8. Autonomía e iniciativa personal.

Además, hay que tener en cuenta las competencias transversales que ha de desarrollar el profesorado. Llamamos *competencias transversales* (genéricas) las que sirven para todas las profesiones. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta

en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

El libro Blanco de la ANECA establece tres tipos de competencias para la formación del profesorado: a) *instrumentales* (tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin), b) *personales* (contribuyen a que las personas logren una buena interrelación social con los demás) y c) *sistémicas* (suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto).

Dentro del paradigma de la formación por competencias, la ANECA establece una relación de *competencias docentes específicas* para ayudar al profesorado a conseguir los objetivos de lengua extranjera del currículo que establecen las Comunidades Autónomas. Estas competencias están agrupadas en: *conocimientos disciplinares* (Saber), *competencias profesionales* (Saber hacer) y *competencias académicas*, referidas al conocimiento de la *cultura* y a las actividades de *intercambio cultural*.

La competencia más valorada por los encuestados en este perfil es el conocimiento de otra lengua. La plena competencia comunicativa, junto con las capacidades docentes básicas y el diseño de actividades de comunicación oral, son las dimensiones de destreza más valoradas. Sin embargo, sorprende que una de las competencias menos valoradas sea el dominio comunicativo básico de “otra” lengua extranjera distinta a la que resulta objeto de estudio en este itinerario.

Aunque cada universidad ha incluido diferentes tipos de asignaturas, los créditos asignados a los Maestros de inglés en el plan de estudios vigente son 30: 6 créditos para una asignatura genérica y obligatoria en el Grado de Primaria y 24 créditos para la *mención de inglés* que contiene 4 asignaturas optativas de 6 créditos cada una.



A esta carga docente, habría que añadir las prácticas de enseñanza en escuelas: 8 créditos. En total, los futuros maestros de inglés cursan en la actualidad 38 créditos, es decir el 16% de los 240 créditos que tiene el Grado de Primaria. En algunas universidades, ni siquiera se han incluido menciones de especialización para los futuros maestros.

### **Crítica al enfoque de formación por competencias**

Resulta un tanto contradictorio observar que cuando hay más necesidad de especialización en el Maestro, sobre todo para que participe en los programas de educación bilingüe de las escuelas, menor es el grado de especialización del Plan de Estudios en lengua inglesa. Una vez más, el sistema de formación no responde a las necesidades socioeducativas del momento (Madrid, 1996 y 1998; Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Además, tendríamos que añadir otras críticas que el presente plan de formación por competencias ha recibido desde varios frentes. Varios autores han criticado que:

- No hay claridad en los conceptos.
- Hay incoherencia entre la teoría y su aplicación en los ámbitos profesionales: a veces se reduce al uso de una palabra para enunciar una competencia. Ejemplo: Creatividad, Liderazgo.
- Se concibe la educación como mercado (modelo mercantilista).
- Enfoque reduccionista. Al dividir el proceso formativo en un conjunto de competencias, algunos autores han considerado el enfoque demasiado reduccionista, parcial y unilateral.
- Orientación conductista. Algunos autores ven en el modelo un peso demasiado fuerte de las conductas y los comportamientos frente a capacidades relacionadas con el pensamiento o la transformación social.

- No hay un tratamiento secuenciado, coordinado y colectivo de la inclusión y seguimiento de las competencias
- No se delimitan bien los criterios de evaluación.

### **RESUMEN Y CONCLUSIONES**

En este trabajo nos hemos centrado en el marco administrativo e institucional de la formación del Maestro a lo largo de la historia, con especial referencia al maestro de inglés. Desde esta perspectiva, hemos hecho un breve recorrido histórico por los principales planes de estudios que han ofrecido las instituciones españolas, profundizando en los planes de formación más recientes.

Uno de los mejores planes de estudios que ha tenido el Magisterio español fue el *Plan Profesional de 1931*, que consiguió el mejor plan de formación de la Europa y América de aquella época. Es de destacar su rango de Licenciatura, el hecho de que una vez aprobado el ingreso en la Normal se tenía garantizada la entrada en el cuerpo del Magisterio nacional y la dignificación del Magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas, equiparable al resto de los funcionarios.

Hemos visto que el *Plan de Estudios de 1945* no ofrecía idioma extranjero y, por consiguiente, no preveía la formación del profesorado de LE. Sin embargo, ofrece iniciativas formativas de gran interés, tales como la creación de la Escuela Aneja a la Escuela Normal, destinada a las prácticas escolares de los alumnos y la concesión de licencias por estudios para el perfeccionamiento del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, el *Plan de Estudios de 1950* supone un avance, en tanto que introduce un idioma extranjero en el curso tercero, aunque su objetivo es completar la formación académica del futuro maestro y no tiene una orientación didáctica, ya que no se estudiaba idioma en Primaria y el Maestro

no tenía que enseñarlo. A pesar de la doble denominación de las asignaturas referida al contenido y a su didáctica, casi todas las asignaturas incidían mucho más en los contenidos académicos que en su metodología de enseñanza, dado que la formación del alumnado era deficiente después de cuatro cursos de Bachillerato Elemental.

Creemos que fue el *Plan de Estudios de 1967* el que consolida el enfoque didáctico de las materias, aunque sigue ocupando un segundo plano, pues la formación académica del alumnado con 6º de Bachillerato dejaba mucho que desear y la mayor parte del tiempo se dedicaba también a los aspectos de contenido. Creemos que este Plan de Estudios ofreció, junto con el Plan Profesional de 1931, uno de los mejores periodos de prácticas que jamás haya cursado el alumnado de Magisterio (todo un curso académico en la escuela). Además, incluía el mayor incentivo que jamás ha tenido el alumnado: el *ingreso directo* en el cuerpo del Magisterio si se obtenía un buen expediente académico, pues el 30% de las plazas se reservaba para este fin.

El *Plan de Estudios de 1971* eleva el estatus académico del Maestro con el título de diplomado universitario. Fue el que introdujo por primera vez y, aunque fuera con carácter optativo, la *Didáctica de la Lengua Inglesa* para los futuros maestros que se formaban para impartir el Área Filológica, que incluía Lengua y Literatura Española e Idioma Extranjero. Las asignaturas de inglés del Plan de Estudios de 1971 constituían un 21,4% respecto a la carga lectiva total. Este porcentaje de especialización es importante y superaba al actual, si tenemos en cuenta que el maestro se preparaba para enseñar Lengua y Literatura Española e Inglés. A pesar de estos avances, los estudios sobre las deficiencias de la formación inicial del profesorado (Vicente Guillén, 1981; Gento, 1984) detectaron deficiencias importantes en la formación científica y en el conocimiento de la lengua

inglesa. Si a estas deficiencias, le añadimos la falta de criterios científicos en las escuelas a la hora de asignar los cursos al profesorado comprenderemos la mediocridad con que transcurrían estas enseñanzas y las críticas de la prensa especializada al respecto.

En la formación del profesorado a partir de la Reforma de 1990, con el *Plan de Estudios de 1994 y 2000*, la novedad más importante, desde nuestra posición como formadores de profesores de LI, es la creación de la especialidad de LE (LOGSE, art. 16) tanto en las escuelas como en las Facultades de Educación. Ahora bien, como puso de manifiesto el Comité de Evaluación Interna y Externa de la Titulación de Lengua Extranjera en la Universidad de Granada, la especialidad de LE era una de las especialidades que contaba con el menor número de créditos propios (52,5 créditos totales, si añadimos las optativas, que suponen un 27,5 %). Evidentemente, esto dificultaba la formación especializada del profesorado de idiomas. Nuestros estudios sobre las necesidades e intereses y las demandas del alumnado de la especialidad (Madrid, 2003) demuestran que el alumnado y los profesores de inglés en ejercicio reclamaban un 63,3% de especialización para el profesorado de Primaria y un 77% para el profesorado de Secundaria. Si comparamos las necesidades del alumnado con la oferta institucional, podemos ver un desajuste considerable: el alumnado reclamaba un 67,4% de créditos específicos de la especialidad y la Facultad le ofrecía un 27,5 %. Esta falta de especialización no se circunscribe únicamente a la Universidad de Granada, era general. De nuevo, la formación de los titulados no respondía a las necesidades del sistema educativo. Como veremos después, esta situación se agrava con el Plan de Estudios actual.

Finalmente tropezamos, en la actualidad, con el *Plan de Estudios 2010*, que intenta desarrollar las competencias profesionales que necesita

el profesorado para desempeñar con éxito su profesión docente, pero no formula con precisión esas competencias profesionales y las enuncia con un excesivo nivel de generalización y abstracción. Por tanto, no hay claridad en los conceptos y se produce cierta incoherencia entre la teoría y su aplicación en los ámbitos

profesionales. Además, no ofrece el nivel de especialización que necesita el profesorado para que pueda participar en los programas de educación bilingüe que aumentan cada año de forma considerable, produciéndose, una vez más, una falta de correspondencia entre la oferta de las instituciones y la demanda socioeducativa.

## APÉNDICE 1

### EXPEDIENTE DEL AÑO 1734 SOBRE LA ESCUELA DE OHANES DE LAS ALPUXARRAS

(Disponible en: <http://www.elpimo.es/Pueblos%20de%20La%20Alpujarra/Expediente%20de%201734%20sobre%20la%20escuela%20de%20Ohanes%20de%20las%20Alpuxarras.pdf>)

#### CARTA DEL MAESTRO al Señor Alcalde:

*Tengo el honor de poner en su conocimiento la inquietud que me produce ver la viga que media la clase que regento, pues está partida por medio, por lo cual el terrado ha cedido y ha formado una especie de embudo que recoge las aguas de las lluvias y las deja caer a chorro tieso sobre mi mesa de trabajo, mojándome los papeles y haciéndome coger unos dolores reumáticos que no me dejan mantenerme derecho...*

#### CARTA DEL ALCALDE al Señor maestro de primeras letras:

*Recibo, con gran extrañeza, el oficio que ha tenido a bien dirigirme y apresuro a contestarle. Es cosa rara que los agentes de mi autoridad no me hayan dado cuenta de nada referente a la viga, y es más, pongo en duda que se encuentre en esas condiciones, puesto que según me informa el tío Sarmiento no hará sesenta años que se puso, y ... una vez dadas esas explicaciones, que no tenía por qué (darlas), paso a decirle que eso no son más que excusas y pretextos para no dar golpe.*

*En cuanto a lo de los papeles que se le mojan y el reuma que se le avecina, puede muy bien guardárselos ... en el cajón o en casa, e ir a la escuela si quiere con una manta... (28 de noviembre de 1734).*

#### CARTA DEL MAESTRO al Sr. Alcalde:

*Tengo el honor de acusar recibo de su atento oficio de ayer, donde tiene a bien de poner en duda el estado de la viga. Desde mi oficio anterior, Sr. Alcalde, hace unos ocho meses, pasaron las lluvias del invierno, y yo siempre mirando la viga con la inquietud consiguiente, ¿caerá o no caerá? Y así un día y otro, como si en vez de una viga fuera una margarita. Si Vd. no cree lo que le estoy diciendo, puede mandar dos personas peritas, o venir Vd. mismo dando un paseño,... (29 de noviembre de 1734).*

#### CARTA DEL ALCALDE al Señor maestro de primeras letras:

*... me parece excesiva tanta machaconería en el asunto de la viga. Sepa el señor maestro que, si no le conviene la escuela, puede pillar el camino e irse a otro sitio, que aquí para lo que enseña, falta no hace.*

*¿Qué importan a estas gentes ni a nadie donde está Marte ni las vueltas que da la Luna, ni que cuatro por seis son veintisiete, ni que Miguel de Cervantes descubrió América? Para coger un mancaje, basta y*



sobra con tener fuerzas para ello. No obstante, como soy amante de la cultura, y no quiero que digan que he hablado mal al maestro y no le trato como se debe, nombraré una comisión que informe sobre el asunto de la viga, y si resulta que Vd. me ha engañado que Dios le guarde (15 de octubre de 1735).

#### INFORME DEL ESCRIBANO

Don Celedonio González García de García González. Escribano de la Villa de Ohanes, partido de Uxixar, reino de Granada, ... Mi informe imparcial, desapasionado y verídico, como corresponde a mi profesión, es el siguiente:

Si la viga cae, y amenaza peligro, puede ocurrir:

que mate al maestro, en cuyo caso esta corporación se ahorraría los quinientos reales que se le pagan;

que matase a los niños y no al maestro, en cuyo caso sobraría el maestro;

que matase a los niños y al maestro, ocurriendo en este caso como suele decirse, que se mataban dos pájaros de un tiro;

que no matase a nadie, en cuyo caso supuesto no hay por qué alarmarse....

#### INFORME DEL CRONISTA DE LA VILLA

Yo, Don Joseph Sancho Mengibar, cronista de la Villa de Ohanes de las Alpuxarras, declaro por mi honor que ...

El día catorce de octubre de mil setecientos cuarenta, siendo Alcalde de la villa Don Bartolomé Zancajo y González, y siendo las doce de la mañana, se hundió el techo del salón de la escuela de esta localidad, pereciendo en el siniestro el señor maestro de primeras letras Don Menón Garrido Martín y los catorce niños que en aquellos momentos daban su clase...

Abierto el oportuno expediente, se ha podido comprobar que por parte de la autoridad competente se tomaban periódicamente todas las medidas encaminadas a velar por el buen funcionamiento del sagrado recinto;...quedando plenamente demostrado que únicamente un accidente fortuito fue el responsable del hundimiento.

(Ohanes de las Alpuxarras, a 15 de diciembre de 1740.)

## APÉNDICE 2

### DOCUMENTO HISTÓRICO: Contrato de Maestras de 1923

(Disponible en: <http://www.uv.es/~dones/Jackie/personas/maestras1923.htm>)

Este es un acuerdo entre la señorita ..... maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela ..... por la cual la señorita ..... acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del ..... de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita ..... la cantidad de (\*75 pesetas) mensuales.

La señorita ..... acuerda:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana a menos que sea para atender función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos 2 enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
  - a. Barrer el suelo al menos una vez al día.
  - b. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.
  - c. Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
  - d. Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

## REFERENCIAS

- Almuiña, C. 1987. "Ideología y enseñanza en la España contemporánea. La lucha por el control de la escuela". *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea* 7: 209.
- Antón Matas, I. 1970. *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*. Madrid: Ed. Instituto San José de Calasanz. C.S.I.C.
- BOE.1945. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE Núm. 199, 18 de julio de 1945.
- Brenan, G. 1957/1974. *Al Sur de Granada*. Madrid: Siglo XXI.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace and Co.
- Brumfit, C. J. y K. Johnson, eds. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- De Guzmán, M. 1973. *¿Cómo se han formado los maestros? (1871 1971)*. Barcelona: Prima Luce.
- Delgado Criado, B. 1993. *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata y SM Ediciones.
- Delgado, A. 1989. "Enseñanza de idiomas: resultados poco brillantes". *Mural* (Canarias 7), Las Palmas 52: 38.
- Escolano Benito, A. 1982. "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación* 269: 55-76.
- Gento, S. 1984. "El reto de la enseñanza del inglés en la Educación Básica". *Escuela Española* 8-11-84, 2.741. 7(971).
- González Pérez, T. 1994. *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de maestros en la Laguna*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- Johnson, K. y K. Morrow, eds. 1981. *Communication in the Classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- Macías Picavea, R. 1899. *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Madrid, D. 1996. "Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés". *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*. Ed. S. Hengge. GRETA, Granada. 62-92.

- Madrid, D. 1998. "La función docente del profesorado de idiomas". *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Eds. C. Gómez y M. Fernández. Granada: Grupo Editorial Universitario. 215-236.
- Madrid, D. 2001. "Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado especialista en Lengua Extranjera", *Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de la Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Eds. F. J. Perales et al. Granada: Grupo Editorial Universitario. 771-778.
- Madrid, D. 2003. "Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial". *Tadea seu Liber de Amicitia*. Eds. M. Moreno y M. L. Escribano. Granada: Grupo Editorial Universitario. 145-166.
- Madrid, D. 2013. "The new competency-based foreign language teacher education in the European context". *Digital Competence Development in Higher Education: An International Perspective*. Eds. M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla. Frankfurt-am-Main: Peter Lang. 19-35.
- Madrid, D. y S. Hughes. 2013. "Competences and foreign language teacher education in Spain". *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Ed. M. L. Pérez Cañado. Amsterdam: Springer. 63-75.
- Madrid Manrique, M. y D. Madrid Fernández. 2014. *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohanes 1734. Expediente del Año 1734 sobre la Escuela de Ohanes de Las Alpuxarras. [Documento de internet disponible en <http://www.elpimo.es/Pueblos%20de%20La%20Alpujarra/Expediente%20de%201734%20sobre%20la%20escuela%20de%20Ohanes%20de%20las%20Alpuxarras.pdf>]
- Pérez Cañado, M. L., ed. 2013. *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Amsterdam: Springer.
- Pérez Gómez, A. I. 2007. *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rial Sánchez, A. 2007. "Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación". *Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències*. Girona: La Universitat. [Documento de internet disponible en <http://hdl.handle.net/10256/819>]
- Rivers, W. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Sánchez Pérez, A. 1987. *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Tobón, S. 2004. *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Van Ek, J.A. y L. G. Alexander. 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Vez, J. M. 1998. *Didáctica del E/LE: Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vicente Guillén, A., dir. 1981. *Las escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Universidad de Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Widdowson, H. G. 1972. "The teaching of English as communication". *English Language Teaching* 27/1: 15-18.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.



# INFORMACIÓN SOBRE BECAS, ESTUDIOS DE POSTGRADO Y EMPLEABILIDAD DIRIGIDA AL ALUMNADO DE TITULACIONES FILOLÓGICAS

Antonio Vicente Casas Pedrosa

Universidad de Jaén <sup>1</sup>

avcasas@ujaen.es

*Antonio Vicente Casas Pedrosa es Doctor por la Universidad de Jaén y Profesor Contratado Doctor temporal en el Departamento de Filología Inglesa de dicha institución. Imparte docencia tanto de grado como de postgrado. En el segundo caso está involucrado en dos programas de máster coordinados por ese mismo departamento (Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera), impartiendo varios módulos, dirigiendo diversos Trabajos Fin de Máster y actuando como miembro de los tribunales de evaluación de los mismos. Además, como Vicepresidente de GRETA (Asociación de Profesores de Inglés de Andalucía), ha organizado diversos eventos formativos centrados en la enseñanza del inglés, el bilingüismo y el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). El Dr. Casas ha participado en diferentes proyectos de investigación locales, regionales y nacionales relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y enseñanza de lenguas así como el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Su principal área de investigación es la lingüística descriptiva del inglés (incluyendo la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática del inglés).*

Además de prepararse las "famosas" oposiciones para convertirse en funcionario docente de una lengua, un amplio abanico de opciones se abre ante el alumnado de estudios filológicos así como los/as egresados/as de esas carreras. Puesto que es imposible solicitar una beca o participar en procesos de selección para cualquier puesto si se desconoce la existencia de convocatorias, en primer lugar se aborda la importancia de acceder a la ingente cantidad de información disponible a través de las fuentes apropiadas. Luego se distinguen dos principales grupos de becas y ayudas según los requisitos exigidos: las de grado y las de postgrado. Algunas facilitan experiencias en el mundo laboral mientras que otras permiten la especialización mediante la formación continua. Finalmente también se analiza la posibilidad de cursar otros estudios de postgrado (tanto de máster como de doctorado) y se presentan algunas de las principales salidas profesionales de los estudios filológicos.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo persigue el objetivo de informar al alumnado de Estudios Ingleses y de otras titulaciones de características académicas similares (ya sean diplomaturas, grados o licenciaturas) así como a egresados/as sobre actividades formativas, becas y salidas profesionales relacionadas con sus perfiles.

Entre las tareas que ha de afrontar el profesorado universitario se encuentran

las tutorías y en ellas no solo se resuelven cuestiones académicas relacionadas con la docencia impartida, sino asuntos de otras índoles. En distintos momentos de sus estudios universitarios diversos estudiantes acuden a los despachos del profesorado a plantearnos cuestiones relacionadas con su formación y su futuro profesional además de preguntas sobre la empleabilidad de sus carreras.

En esta contribución se recoge toda la información recopilada durante más de una

década desde los puntos de vista del estudiante (y, por consiguiente, como antiguo beneficiario de algunas de las becas aquí mencionadas) y del profesor (recibiendo datos de diversas fuentes y también del propio alumnado al que hemos informado). El contacto directo con diversos representantes del profesorado y del alumnado tanto de la propia Universidad de Jaén como de otras instituciones universitarias nos ha permitido ir ampliando el listado de recursos.

Tras prestar atención a la relevancia de obtener la información necesaria a través de diversos cauces, se presentan algunas opciones disponibles para el alumnado del perfil anteriormente descrito divididas entre los distintos niveles académicos (como estudiantes de grado y como graduados). A continuación se contempla la posibilidad de cursar estudios de postgrado y se esbozan algunas de las salidas profesionales disponibles para este colectivo. Por último, se incluyen las principales conclusiones y se proporcionan las referencias bibliográficas.

### “LA INFORMACIÓN ES PODER”

Obviamente es imposible inscribirse en un curso de formación complementaria, solicitar una beca o participar en un proceso de selección si desconocemos su existencia o si los plazos ya se han cumplido cuando nos enteramos de ellos.

Para evitar este tipo de situaciones frustrantes hemos de ser capaces de obtener la información de las fuentes oportunas e incluso saber seleccionar de entre los cada vez más numerosos recursos al alcance de cualquier usuario a través de Internet. A menudo el exceso de información puede llegar a provocar el efecto contrario al esperado.

En primer lugar, destacaremos una posibilidad crucial: la suscripción a las listas de distribución indicadas para este perfil de usuarios. Resulta muy cómodo recibir periódicamente por correo electrónico un boletín de noticias en el que se

destacan las principales novedades. En algunos casos hasta se permite a los usuarios seleccionar entre varias posibilidades en función de sus intereses y de la frecuencia con la que desean recibir dichas noticias. Entre las numerosas alternativas, cabe destacar las siguientes:<sup>2</sup> Aprendemas, Fábrica Cultural, Mastermas, Trabajar por el mundo, Universia, etc.

En segundo lugar, resulta crucial participar en foros y beneficiarse de las numerosas preguntas y respuestas que se publican en diversos blogs y portales estrechamente relacionados con estas cuestiones y actualizados constantemente para prestar el mejor servicio. Sería aconsejable crear una carpeta con estos enlaces en el navegador de su preferencia para acceder a ellos con mayor agilidad y poder consultarlos periódicamente (“marcadores” en el caso de *Google Chrome* y *Mozilla Firefox*, y “favoritos”, en *Internet Explorer*). Entre otros, subrayaremos por su pertinencia los siguientes: “El muro de los idiomas” y “Locos por las becas” (en ambos casos se trata de perfiles de la red social *Facebook*), el IMEFE, el Secretariado de Becas, Ayudas y Atención al Estudiante de la Universidad de Jaén, el Servicio de Becas de la Universidad de Granada, la Subdirección de Becas y Ayudas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y el blog de Antonio Vicente Casas Pedrosa (en el último caso, se recomienda especialmente consultar las entradas clasificadas en las categorías de “Orientación Profesional” y “*Life-Long Learning*”).<sup>3</sup>

En este mismo apartado cabe destacar la posibilidad de convertirse en miembro de alguna asociación de profesionales relacionados con los estudios universitarios que se cursaron o se están cursando actualmente. Así, por ejemplo, GRETA (Asociación de Profesores de Inglés de Andalucía) proporciona una gran cantidad de información sobre actividades formativas (organizadas tanto por GRETA como por otras asociaciones profesionales), convocatorias, noticias destacadas, ofertas de trabajo, etc. no

sólo a través de su portal web, sino también mediante su perfil en la red social *Facebook*. Además la cuota de socio conlleva importantes descuentos en la inscripción a sus eventos formativos, el acceso a la publicación *GRETA* (*Revista para Profesores de Inglés*) y otras muchas ventajas.

Precisamente el ya mencionado concepto de “*Life-Long Learning*” o “aprendizaje permanente” resulta clave en la sociedad actual. Debido, por un lado, a la creciente competitividad existente entre los aspirantes a cualquier puesto laboral por la crisis económica y, por otro lado, dado que la preparación de la mano de obra es cada vez mayor y más cualificada, se hace imprescindible compaginar los estudios universitarios con la formación continua. Cabe advertir al lector que no es necesario esperar a graduarse para optar por este tipo de formación. Subrayaremos el polo opuesto, es decir, lo ideal es buscar siempre la manera de diferenciarnos del resto de nuestros “competidores” y destacar entre los componentes de una promoción universitaria optando por alguna de las muchas acciones formativas que se nos ofrecerán durante los estudios universitarios.

Entre otras muchas destacaremos las siguientes como ideas principales y básicas a tener en cuenta en lo que se refiere a la formación continua:

- i) Importancia de acreditar los conocimientos de idiomas e informática mediante la obtención de certificaciones oficiales (por ejemplo, en el caso de la lengua inglesa, expedidas por Cambridge, el Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén, la Escuela Oficial de Idiomas de Jaén, *IELTS*, *TOEFL*, *Trinity*, etc.);
- ii) Beneficiarse de las ventajas de participar en el Plan de Acción Tutorial de su titulación (coordinado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y promovido por el Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral), pues eso les permitirá obtener

información útil de primera mano e incluso inscribirse en las actividades formativas destinadas a ese colectivo;

- iii) Relevancia de los cursos (de verano) y de los talleres de extensión universitaria: la asistencia y aprovechamiento de los mismos conlleva la adquisición de otras competencias que complementan las adquiridas en su titulación además de la expedición de certificados oficiales que enriquecerán sus currículum vitae e incrementarán la puntuación de los candidatos a las diversas becas a las que opten. Estas actividades formativas las organizan diversas entidades de la provincia de Jaén (por ejemplo, el Secretariado de Formación Permanente de la Universidad de Jaén y la Sede Antonio Machado de Baeza de la Universidad Internacional de Andalucía) así como otras sedes de dicha institución y de otras universidades nacionales (véase “Cursos de verano” en la sección de bibliografía);
- iv) Importancia de las actividades extra-académicas: en muchos casos se pueden convertir en los primeros contactos cuasi-profesionales del alumnado y, además de tratarse de tareas enriquecedoras y gratificantes, les permitirán, llegado el caso, destacar del resto de solicitantes de ciertas becas al poder justificar de este modo cierta experiencia profesional; existen numerosas posibilidades tales como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas modernas en el marco de un voluntariado (Servicio Voluntario Europeo), la colaboración con diversas ONG mediante la impartición de clases de español como lengua extranjera destinadas a inmigrantes o el contacto con Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de centros educativos para impartir talleres, clases extraescolares, etc.

En cuarto lugar, es indispensable expresar al máximo todos los recursos que la institución en la que el alumnado cursa sus estudios universitarios pone a su disposición. A



continuación utilizaremos la Universidad de Jaén como ejemplo y mencionaremos las principales fuentes de información disponibles al respecto:

- Oficina de Antiguos/as Alumnos/as y Amigos/as de la Universidad de Jaén;
- Prácticas, Empleo y Emprendedores;
- Programa Ícaro;
- Secretariado de Becas, Ayudas y Atención al Estudiante;
- Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral;
- Vicerrectorado de Internacionalización.

Para estar informado de todas estas posibilidades hay que permanecer muy atento y consultar periódicamente las páginas web que se mencionan en la sección de bibliografía pues se actualizan constantemente para hacerse eco de cuantas convocatorias se publican e incluyen al alumnado universitario y/o a los/as egresados/as entre sus destinatarios/as.

## OPCIONES COMO ALUMNADO DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

Tal y como ya se ha indicado en una sección anterior, no hay que esperar a tener el título de grado bajo el brazo para tomar ciertas decisiones. Aunque anteriormente nos referíamos a las actividades formativas, ahora volvemos a insistir en esta idea en el ámbito de determinadas ayudas, becas y lectorados que se pueden solicitar incluso antes de haber terminado los estudios universitarios. De hecho, en algunas convocatorias existe un porcentaje de las plazas ofertadas específicamente reservadas para aquellas personas que, por un lado, reúnan una serie de requisitos académicos y, por otro, aún no hayan concluido la titulación requerida.

Presentaremos los datos de una forma esquemática siguiendo el mismo patrón en todos los casos e incluiremos el enlace de la última convocatoria publicada en el momento de redactar este artículo. Ha de tenerse presente que las fechas de publicación así como los plazos

de entrega de la documentación oscilan cada año. Además, en algunos casos, determinadas becas han estado “congeladas” durante varios años, pero, a pesar de ello, se ha optado por su inclusión con la esperanza de que se vuelvan a convocar en el futuro y para permitir la lectura de sus condiciones y características.

Cuando es necesario ir consultando distintos detalles de la misma beca en distintos pasos, han de visitarse las diversas páginas siguiendo el orden en el que se facilitan, pues siempre se presentan yendo de los aspectos más generales a los más específicos. Obviamente, se recomienda encarecidamente la lectura detenida del texto completo de cada convocatoria para conocer en profundidad los detalles de cada una.

### 1. Ayudas para cursos de inmersión en lengua inglesa (U.I.M.P.)<sup>4</sup>

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 5 días (en régimen de internado; 40 horas).

**Última convocatoria:** 13 de enero de 2014 (BOE).

**Cuántía:** gastos de enseñanza, material, manutención y alojamiento (excepto 100€ de reserva de plaza).

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subsenciones/para-estudiar/idiomas/beca-inmersion-menendez-pelayo.html> (información general).
- <http://www.boe.es/boe/dias/2014/01/13/pdfs/BOE-A-2014-349.pdf> (convocatoria de 2014).

### 2. Ayudas para cursos de inmersión en lengua inglesa (U.I.M.P.)<sup>5</sup>

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 5 días (en régimen de internado; 40 horas).

**Última convocatoria:** 13 de enero de 2014 (BOE).

**Cuántía:** gastos de enseñanza, material, manutención y alojamiento (excepto 100€ de reserva de plaza).

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/para-estudiar/idiomas/beca-inmersion-menendez-pelayo-master.html> (información general).
- <http://www.boe.es/boe/dias/2014/01/13/pdfs/BOE-A-2014-350.pdf> (convocatoria de 2014).

### 3. Ayudas para cursos de lengua inglesa, alemana o francesa en el extranjero

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 3 semanas como mínimo (con 15 horas lectivas/semana).

**Última convocatoria:** 12 de marzo de 2012 (BOE).

**Cuántía:** variable según el país de destino.

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/para-estudiar/idiomas/beca-frances-aleman-super-extr.html> (información general).
- <http://www.boe.es/boe/dias/2012/03/12/pdfs/BOE-A-2012-3495.pdf> (convocatoria de 2012).

### 4. Beca de Colaboración en Departamentos Universitarios

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** anual (un curso académico completo).

**Última convocatoria:** 12 de julio de 2014 (BOE).

**Cuántía:** 2.000 €.

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/para-estudiar/grado/beca-colaboracion.html> (información general).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/07/12/pdfs/BOE-A-2014-7404.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/07/12/pdfs/BOE-A-2014-7404.pdf) (convocatoria de 2014).

### 5. Otras becas no gestionadas por la Universidad de Jaén

**Organismo:** Varios (no se gestionan a través de la Universidad de Jaén, aunque se difunden a través de su página web y de su perfil en redes sociales como Facebook); se trata de becas locales, provinciales, regionales, nacionales y europeas.

**Duración:** varía según la beca y el programa al que pertenece.

**Última convocatoria:** las convocatorias se publican a lo largo de todo el año.

**Cuántía:** variable.

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/sae/anuncios> (Secretariado de Becas, Ayudas y Atención al Estudiante de la Universidad de Jaén).
- <https://www.facebook.com/UniversidadDeJaenFP?fref=ts> (Perfil de Facebook de la Universidad de Jaén).
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/becas-y-ayudas> (Portal de Becas y Ayudas de la Junta de Andalucía).
- [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/otras\\_disposiciones.php](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/otras_disposiciones.php) (Buscador del Boletín Oficial del Estado).
- <http://www.becas-ayudas.es/> (Portal de becas y ayudas para cursos de idiomas).

### 6. Programa Internacional de Becas Faro Global

**Organismo:** Fundación General de la Universidad de Valladolid (con la financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el apoyo del programa Leonardo Da Vinci de la Unión Europea).

**Duración:** de 4 a 12 meses en Asia, Canadá, Estados Unidos y Europa.

**Última convocatoria:** abierta desde enero de 2010 hasta diciembre de 2013.

**Cuántía:** varía según el puesto y el país de destino.

**Enlace:**

- <http://www.becasfaro.es/> (información general).

## 7. Subvenciones para la movilidad entre las universidades españolas (Sicue/Séneca)<sup>6</sup>

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** de 5 a 9 meses (en función del número de créditos).

**Última convocatoria:** 3 de febrero de 2014 (BOE).

**Cuantía:** 500€ mensuales (además de una subvención de viaje).

**Enlace:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/sae/sicuesenecamovilidad-entre-las-universidades-espan> (información general).

## 8. Becas para la movilidad internacional de estudiantes universitarios Erasmus +<sup>7</sup>

**Organismo:** Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Jaén.

**Duración:** de 4 a 9 meses (en función del convenio).

**Última convocatoria:** 19 de noviembre de 2014 (correspondiente al curso académico 2015/2016).

**Cuantía:** varía en función de los países de destino y de la duración de la estancia.

**Enlace:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/sae/Erasmus> (información general).

## 9. Ayudantías Lingüísticas Comenius (Programa de Aprendizaje Permanente)

**Organismo:** APEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) y Junta de Andalucía.

**Duración:** de 13 a 45 semanas (curso académico 2014/2015).

**Última convocatoria:** 12 de diciembre de 2013.

**Cuantía:** 1.000€/mes aproximadamente (varía según el país y la duración), además de ayudas para viajes, preparación lingüística y formación.

**Enlaces**

- <http://www.oapee.es> (página principal de APEE).

- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html> (Programa Comenius).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius/ayudantes-comenius.html> (Ayudantías Comenius).
- [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp?perfil=&delegacion=&lista\\_canales=1111&vismenu=0,0,1,1,1,0,0,0](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp?perfil=&delegacion=&lista_canales=1111&vismenu=0,0,1,1,1,0,0,0) (enlace de la Junta de Andalucía).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html> (convocatoria de 2015).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius/ayudantes-comenius/guia-de-solicitud.html> (guía de solicitud).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius/ayudantes-comenius/FAQ.html> (preguntas frecuentes).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/europass.html> (CV europeo: *Europass*).

## 10. Beca de Auxiliar de Conversación en Lengua Española en centros educativos públicos de Alemania, Australia (2), Austria, Bélgica, Canadá (2), Estados Unidos (27), Francia, Irlanda (12), Italia, Malta (5), Noruega (4), Nueva Zelanda (6), Portugal y Reino Unido (300)<sup>8</sup>

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** un curso académico completo.

**Última convocatoria:** 26 de noviembre de 2014 (BOE).

**Cuantía:** Australia (1.400\$ australianos/mes), Canadá y Estados Unidos (1.000\$/mes), Irlanda (918€/mes), Malta (700€/mes), Noruega (8.000 coronas/mes), Nueva Zelanda (23.327\$ neozelandeses para todo el año académico) y Reino Unido (886€/mes; 1.115€/mes en *Inner London*; 1.053€/mes en *Outer London*; 937€/mes en *London Fringe*).

**Enlaces:**

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/profesores/convocatorias/espanoles/exterior/auxiliares-conversacion.html> (información general).



- <http://www.britishcouncil.org/language-assistants/la-in-uk> (*British Council*).
- <http://www.mecd.gob.es/reinounido/> (Consejería de Educación en el Reino Unido y la República de Irlanda).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/11/26/pdfs/BOE-A-2014-12286.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/11/26/pdfs/BOE-A-2014-12286.pdf) (convocatoria de 2014).

### 11. Profesores visitantes en centros educativos de EE.UU. y Canadá [607 plazas; educación infantil, primaria y secundaria]

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** un curso académico completo (renovable).

**Última convocatoria:** 11 de noviembre de 2014 (BOE).

**Cuantía:** varía según el destino, la experiencia y la formación.

**Enlaces:**

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/profesores/convocatorias/espanoles/externo/visitantes-EEUU-canada.html> y <http://www.educacion.gob.es/eeuu/convocatorias-programas/convocatorias-eeuu/ppvv.html> (información general).
- <http://www.mecd.gob.es/eeuu/> (Consejería de Educación en Estados Unidos).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/11/11/pdfs/BOE-A-2014-11655.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/11/11/pdfs/BOE-A-2014-11655.pdf) (convocatoria de 2014).<sup>9</sup>

### OPCIONES COMO GRADUADOS/AS O LICENCIADOS/AS

Para poder solicitar tanto los lectorados como las ayudas y becas que se incluyen en esta sección es indispensable poseer el título universitario que se especifique en cada convocatoria.

Además, ha de tenerse en cuenta que en muchos casos es requisito excluyente del proceso de selección el haber obtenido dicho título con posterioridad a una determinada fecha.

Este aspecto resulta clave para poder planificar

qué becas solicitar y cuándo hacerlo, pues no siempre será posible hacerlo si transcurre demasiado tiempo desde la fecha de expedición.

### 1. Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras

**Organismo:** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

**Duración:** un curso académico completo (renovable).

**Última convocatoria:** 27 de febrero de 2014 (BOE).

**Cuantía:** varía según la institución de destino (gastos de viaje + mensualidad).

**Enlaces:**

- [https://www.aecid.gob.es/es/Tramites-Servicios-en-linea/becas-lectorados/Lectorados\\_2014\\_2015.html](https://www.aecid.gob.es/es/Tramites-Servicios-en-linea/becas-lectorados/Lectorados_2014_2015.html) (información general).
- <http://www.aecid.es/ES/impl%C3%ADcate/becas-y-lectorados> (becas y lectorados de la AECID).
- <https://www.boe.es/boe/dias/2014/02/27/pdfs/BOE-A-2014-2119.pdf> (convocatoria de 2014).

### 2. Lectorados Fulbright

**Organismo:** Comisión Fulbright.

**Duración:** un curso académico completo (sin posibilidad de renovación).

**Última convocatoria:** junio de 2014 (fecha prevista para la siguiente: junio de 2015 [para el curso académico 2016/2017]).

**Cuantía:** 4.000\$ para gastos generales y entre 250 y 500\$ mensuales (la institución suele proporcionar el alojamiento y la manutención en el propio campus) + seguro de enfermedad y de accidente.

**Enlaces:**

- <http://www.fulbright.es/> (página principal de la Comisión Fulbright).
- <http://www.fulbright.es/ver/becas-para-espanoles> (becas para españoles).

- <http://www.fulbright.es/convocatorias/ver/1441/lectores-de-espanol/2015-2016> (convocatoria para el curso académico 2015/2016).

### 3. Plazas de profesores en secciones bilingües de español en centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía (135 plazas)

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** un curso académico completo (con posibilidad de renovación).

**Última convocatoria:** 31 de marzo de 2014.

**Cuantía:** retribuciones similares a las de los profesores de enseñanza no universitaria de los países de destino, con derecho a alojamiento y a la asistencia sanitaria propia del país; ayuda complementaria (dividida en 12 mensualidades), por una cuantía máxima de 13.176€ por curso académico, excepto para el profesorado destinado a Rusia (17.580€) y Turquía (9.600€); ayuda de 1.080€ para gastos de viaje de ida y vuelta (2 pagos de 540€ en octubre y mayo).

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/convocatorias/espanoles/exterior/solicitud-secciones-bilingues-europa-central-china.html> (página principal).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/03/31/pdfs/BOE-A-2014-3439.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/31/pdfs/BOE-A-2014-3439.pdf) (convocatoria de 2014).

### 4. Becas Argo Global (Prácticas en empresas de Asia, Canadá, EE.UU., Europa y Oceanía)

**Organismo:** Gobierno de España, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 6 meses (según el país de destino en el que se desarrollen las prácticas).

**Última convocatoria:** convocatoria de 2014/2017 (630 ayudas durante ese periodo).

**Cuantía:** varía en función de la empresa y el país de destino (incluye viaje de ida y vuelta,

gastos de alojamiento y manutención, póliza de seguros, seguridad social y costes de gestión y tramitación del visado).

**Enlaces:**

- <http://becasargo.es> (portal "Argo Global").
- <http://www.becasargo.es/inicio/> (convocatoria para 2014/2017).

### 5. Becas de La Caixa para ampliar estudios en universidades españolas y en el extranjero

**Organismo:** Obra Social de "La Caixa".

**Duración:** un curso académico (renovable hasta un total de 4 años como máximo).

**Última convocatoria:** 145 plazas para 2015 en América del Norte (48) [27/4/2015], Asia-Pacífico (7) [23/3/2015], España (25) [23/2/2015] y Europa (65) [9/2/2015].<sup>10</sup>

**Cuantía:** también varía según el subprograma que se solicite.

**Enlaces:**

- <http://obrasocial.lacaixa.es/> (página inicial).
- [http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/home/becas\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/home/becas_es.html) (página principal de las becas).
- [http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/becas/presentacion\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/becas/presentacion_es.html) (convocatoria de 2015).

### 6. Becas para la Formación de Profesorado Universitario [F.P.U.] (800 ayudas de investigación)

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** de 12 a 48 meses (1 año renovable hasta un máximo de 4 años).

**Última convocatoria:** 27 de diciembre de 2014 (BOE).

**Cuantía:** 1.025€/mes (durante 2 años); 1.173€ (durante el resto); 14 mensualidades en ambos casos.

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/formacion/universitarios/fpu.html> (página principal de las becas F.P.U.).

- <http://www.boe.es/boe/dias/2014/12/27/pdfs/BOE-A-2014-13539.pdf> (convocatoria de 2014).

#### **7. Ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores [Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad] (910 becas de investigación FPI) [Formación de Personal Investigador]**

**Organismo:** Ministerio de Economía y Competitividad.

**Duración:** 4 años (contrato predoctoral).

**Última convocatoria:** 8 de septiembre de 2014 (BOE).

**Cuantía:** 16.422€ brutos anuales (como mínimo).

**Enlaces:**

- <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccbd5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=186f39d05c7d6410VgnVCM1000001d04140aRCRDc7d6410VgnVCM1000001d04140aRCRD> (página principal de las becas F.P.I.).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/09/08/pdfs/BOE-A-2014-9185.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/09/08/pdfs/BOE-A-2014-9185.pdf) (convocatoria de 2014).

#### **8. Ayudas de iniciación a la investigación para estudiantes de Máster Oficial de la Universidad de Jaén**

**Organismo:** Universidad de Jaén, a través de su Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (Acción 14 del Plan de Apoyo a la I+D+I 2014/2015).

**Duración:** 5 meses.

**Última convocatoria:** 14 de febrero de 2014.

**Cuantía:** 300€/mes y alta en la Seguridad Social.

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/plan-de-apoyo-la-idi-2014-2015> (Plan de Apoyo a la I+D+I de 2014/2015).
- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/accion-14-ayudas-de-iniciacion-la-investigacion-pa> (convocatoria de 2014).

#### **9. Ayudas predoctorales para la incentivación del doctorado**

**Organismo:** Universidad de Jaén, a través de su Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (Acción 15 del Plan de Apoyo a la I+D+I 2014/2015).

**Duración:** un año (renovable hasta un máximo de 4 años).

**Última convocatoria:** 4 de noviembre de 2014 (BOJA).

**Cuantía:** 16.422€ brutos anuales (12 mensualidades).

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/plan-de-apoyo-la-idi-2014-2015> (Plan de Apoyo a la I+D+I de 2014/2015).
- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/accion-15-ayudas-predocorales-para-la-incentivaci> (convocatoria de 2014).

#### **10. Ayudas para la formación de personal investigador**

**Organismo:** Universidad de Jaén, a través de su Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (Acción 16 del Plan de Apoyo a la I+D+I 2014/2015).

**Duración:** un año (renovable hasta un máximo de 4 años).

**Última convocatoria:** 4 de noviembre de 2014 (BOJA).

**Cuantía:** 16.422€ brutos anuales (12 mensualidades).

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/plan-de-apoyo-la-idi-2014-2015> (Plan de Apoyo a la I+D+I de 2014/2015).
- <http://www10.ujaen.es/conocenos/servinv/accion-16-antiguo-plan-de-apoyo-2012-2013-ayudas-p> (convocatoria de 2014).

#### **11. Contratos laborales postdoctorales**

**Organismo:** Universidad de Jaén, a través de su Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (Acción 18 del Plan de Apoyo a la I+D+I 2014/2015).

**Duración:** 6 meses.



**Última convocatoria:** las solicitudes pueden presentarse en cualquier momento de vigencia del plan.

**Cuantía:** 1.025€/mes (aproximadamente).

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocen/servinv/plan-de-apoyo-la-i+d+i-2014-2015> (Plan de Apoyo a la I+D+I de 2014/2015).
- <http://www10.ujaen.es/conocen/servinv/accion-18-contratos-laborales-postdoctorales> (convocatoria de 2014).

## 12. Becas de investigación predoctoral (Proyectos de investigación de excelencia)

**Organismo:** Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

**Duración:** un año (renovable hasta 3 años).

**Última convocatoria:** 2 de diciembre de 2014 (BOJA).

**Cuantía:** 1.337,86€/mes aproximadamente.

**Enlaces:**

- <http://www.juntadeandalucia.es/servicios/otros-tramites/detalle/13306.html> (información general).
- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/235/7> (convocatoria de 2014).

## 13. Becas Talentia (60 plazas)

**Organismo:** Agencia Andaluza del Conocimiento, dependiente de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

**Duración:** entre 12 y 24 meses.

**Última convocatoria:** 6 de agosto de 2014 (BOJA).

**Cuantía:** Matrícula completa, 1.500€ para gastos de instalación en el extranjero, bolsa de estancia mensual (entre 1.200€ y 1.600€, según el destino) y bolsa de viaje (entre 300€ y 1.000€, según el destino).

**Enlaces:**

- <http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacionyciencia/talentia/> (portal "Talentia").

- <http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacionyciencia/talentia/?q=node/12627> (convocatoria de 2014).

## 14. Becas para la formación e investigación en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (70 becas)

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 12 meses.

**Última convocatoria:** 11 de febrero de 2014 (BOE).

**Cuantía:** 1.027€/mes.

**Enlaces:**

- <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/profesores/practicas-empresas-organismos/formacion-ministerio.html> (información general).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/02/11/pdfs/BOE-A-2014-1467.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/02/11/pdfs/BOE-A-2014-1467.pdf) (convocatoria de 2014).

## 15. Becas de formación y especialización en el Instituto Cervantes (45 becas)

**Organismo:** Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

**Duración:** 12 meses (prorrogables por otros 12).

**Última convocatoria:** 27 de noviembre de 2014 (BOE).

**Cuantía:** 800€ brutos/mes y alta en Seguridad Social.

**Enlaces:**

- [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/plazas\\_trabajo.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/plazas_trabajo.htm) (empleo y becas en el Instituto Cervantes).
- <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/27/pdfs/BOE-A-2014-12308.pdf> (convocatoria de 2014).

## 16. Becas AUIP [Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado]-Programa de Movilidad Internacional entre Universidades Andaluzas e Iberoamericanas (142 becas entre las 2 convocatorias)

**Organismo:** Consejo Andaluz de Universidades y Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

**Duración:** la estancia no podrá ser inferior a 5 días hábiles.

**Última convocatoria:** 2015 (plazos: hasta el 26/2/2015 y hasta el 30/9/2015).

**Cuántía:** 1.400€ en concepto de traslado internacional o bien 1.000€ para gastos de estancia.

**Enlaces:**

- <http://www.auiop.org/index.php/es/becas-auiop> (información general).
- <http://www.auiop.org/index.php/es/becas-auiop?id=1052> (convocatoria de 2015).

#### 17. Becas Extenda de Internacionalización (50 becas)

**Organismo:** Agencia Andaluza de Promoción Exterior y Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

**Duración:** 12 meses como máximo en el extranjero (1ª fase) y 6 meses como máximo en Andalucía (2ª).

**Última convocatoria:** 3 de mayo de 2013 (BOJA).

**Cuántía:** entre 21.000€ y 38.000€ (en función del destino) para la 1ª fase; 6.000€ brutos más la aportación de la propia empresa andaluza en la 2ª fase.

**Enlaces:**

- <http://www.extenda.es/web/opencms/> (información general).
- <http://www.extenda.es/web/opencms/servicios/cuales-son/formacion/becas.html> (convocatoria de 2013).

#### 18. Becas Fundación Carolina (540 becas divididas en 6 modalidades: postgrado [304], doctorado y estancias cortas postdoctorales [112], Escuela Complutense de Verano [50], emprendimiento [15] e institucionales [30])<sup>11</sup>

**Organismo:** Fundación Carolina.

**Duración:** varía según la modalidad.

**Última convocatoria:** 2015/2016 (los plazos

de envío de las solicitudes varían según la modalidad: Escuela Complutense de Verano: 10/2/2015; postgrado y estudios institucionales: 4/3/2015; doctorado y estancias cortas: 9/4/2015).

**Cuántía:** varía según la modalidad (consultar el apartado "Dotación económica" de cada programa).

**Enlaces:**

- <http://www.fundacioncarolina.es/> (información general).
- <http://www.fundacioncarolina.es/formacion/presentacion/> (convocatoria para 2015/2016).

#### 19. Becas Banco Santander (prácticas profesionales en PYMES [5.000]; movilidad para alumnado de grado [1.250]; personal docente e investigador joven y alumnado de Doctorado [225]; Experiencias Profesionales para el Empleo-Junta de Andalucía [1.000]; Programa Fórmula [100])

**Organismo:** Banco Santander con la colaboración de instituciones como la CEPYME (Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa), la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), la Junta de Andalucía, etc.

**Duración:** varía según la modalidad.

**Última convocatoria:** 2015/2016 (los plazos de envío de las solicitudes varían según la modalidad).

**Cuántía:** varía según la modalidad (consultar el apartado "Cuántía" de cada programa).

**Enlaces:**

- <http://www.becas-santander.com/> (portal de becas del Banco Santander).
- <https://www.agora-santander.com/profil/527a41dfe04ecc1d6c8e39cb> (becas en PYMES).
- <https://www.agora-santander.com/profil/527a4fd8e04ecc1d6c8e5303> (becas de Grado).
- <https://www.agora-santander.com/profil/527a3bf2e04ecc1d6c8e26f6> (becas de investigación).

- <https://www.agora-santander.com/profil/5330178ccbf487df038b4567> (Junta de Andalucía).
- <https://www.agora-santander.com/profil/5316ea80cbf48780048b456c> (Programa Fórmula).

## 20. Becas Leonardo da Vinci (Programa de Aprendizaje Permanente; Formación Profesional)

**Organismo:** APEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos).

**Duración:** varía según la modalidad.

**Última convocatoria:** 27 de noviembre de 2012.

**Cuántía:** varía según la modalidad.

**Enlaces:**

- <http://www.oapee.es> (página principal de APEE).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci.html> (Programa Leonardo da Vinci).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci/proyectos-de-movilidad/convocatoria/2013.html> (convocatoria de 2013).

## 21. Becas Grundtvig (Programa de Aprendizaje Permanente; Educación de adultos)

**Organismo:** APEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos).

**Duración:** varía según la modalidad.

**Última convocatoria:** curso 2013/2014.

**Cuántía:** varía según la modalidad.

**Enlaces:**

- <http://www.oapee.es> (página principal de APEE).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig.html> (Programa Grundtvig).
- <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/resoluciones/Solicitudes-de-ayuda.html> (convocatoria de 2013).

## 22. Programa de Emple@ Joven (incluye las siguientes modalidades: Becas de I+D+i [500], Bono de Empleo Joven [4.200], Cooperación Social y Comunitaria<sup>12</sup> y Prácticas en Empresas [1.000])

**Organismo:** Servicio Andaluz de Empleo

(Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía).

**Duración:** varía según la modalidad.

**Última convocatoria:** curso 2013/2014.

**Cuántía:** varía según la modalidad.

**Enlaces:**

- <http://programaempleajoven.es/portada/empleajoven/> (portal general).
- <http://programaempleajoven.es/linea-de-ayuda/becas-idi/> (Becas de I+D+i).
- <http://programaempleajoven.es/linea-de-ayuda/bono-de-empleo-joven/> (Bono de Empleo Joven).
- <http://programaempleajoven.es/linea-de-ayuda/cooperacion-social-y-comunitaria/> (Cooperación Social y Comunitaria).
- <http://programaempleajoven.es/linea-de-ayuda/practicas-en-empresas/> (Prácticas en Empresas).

## 23. Becas de Colaboración de apoyo a Programas de Doctorado de la Universidad de Jaén (4)

**Organismo:** Universidad de Jaén, a través de su Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación.

**Duración:** 11 meses (el de agosto no se computa en el disfrute de la beca).

**Última convocatoria:** 7 de enero de 2015.

**Cuántía:** 645€ brutos/mes (por 25 horas semanales).

**Enlaces:**

- <http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/escueladoctorado/impresos/becas-colaboracion-programas-doctorado> (información de la convocatoria).
- <http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/escueladoctorado/Resoluci%C3%B3n%207%20enero%202015.pdf> (convocatoria de 2015).

## ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE POSTGRADO: MÁSTERES Y DOCTORADO

Debido a la ya mencionada creciente competitividad, no es de extrañar que un



elevado porcentaje del alumnado se decante por continuar su formación cursando estudios universitarios de postgrado. De esta forma consiguen, por un lado, alcanzar un mayor grado de especialización y, por otro, incrementar sus opciones de empleabilidad pues la obtención de un máster es un requisito esencial para poder acceder a ciertas becas y a determinados procesos de selección. De hecho, el grado de preparación de las últimas generaciones es tal que muchas empresas llegan a utilizar este criterio como un filtro para que el número de solicitudes de aspirantes a un puesto de trabajo no sea tan elevado.

Las últimas modificaciones de los títulos universitarios en España han provocado que el máster sirva para paliar en cierto modo las limitaciones que ha conllevado reducir los antiguos planes de estudio de las licenciaturas (de 5 años de duración) a los actuales grados (con tan sólo 4). Ese año extra de formación permite a su vez acceder al alumnado que así lo desee a los estudios de doctorado.

En lo que se refiere a los másteres, cabe subrayar la importancia de asegurarse de que los másteres que se cursan son oficiales y universitarios. Son muchas las ocasiones en las que el alumnado se da cuenta demasiado tarde de que todo el dinero, toda la energía y todo el tiempo invertidos en la superación de un máster carecen posteriormente del valor que se les suponía por no cerciorarse de que esos estudios cumplían ambos requisitos. De hecho, en muchos casos el perfil que se busca en determinadas ofertas de trabajo y convocatorias de becas cuenta con este tipo de máster de forma explícita.

#### **Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Este máster se clasifica como presencial y profesionalizante pues pertenece al grupo de

los estudios de postgrado que capacitan para el ejercicio profesional en un ámbito de actuación concreto. Más específicamente, es necesaria su obtención para poder opositar en España tanto al cuerpo de enseñanza secundaria como al de profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas en las especialidades de “Lengua y Literatura Castellanas” y “Lengua Extranjera: Inglés”: [http://grados.ujaen.es/node/115/master\\_presentacion](http://grados.ujaen.es/node/115/master_presentacion). Entre los diversos módulos de los que consta se incluye la realización de un periodo de prácticas externas en un centro de ese nivel educativo que permite al alumnado aplicar a la práctica los contenidos y las competencias adquiridos en las materias de corte eminentemente teórico.

#### **Otros másteres universitarios oficiales y virtuales**

Existe además la opción de cursar otros másteres de carácter virtual que también son oficiales y universitarios. Surgieron con el propósito de permitir a su alumnado compaginar el estudio con otras tareas académicas, personales y profesionales y además eliminaban cualquier barrera de tipo geográfico gracias al uso de las nuevas tecnologías. También proporcionan al estudiante la posibilidad de gestionar el tiempo de la mejor forma posible pues nadie mejor que el propio alumnado está capacitado para integrar las diversas actividades y los plazos establecidos para las diversas tareas con el resto de quehaceres de su rutina.

Mencionaremos en primer lugar el *MiEStelle* (*Master in English Studies: TEFL, English Linguistics and Literatures* – Máster en Estudios Ingleses: Enseñanza del inglés como lengua extranjera, lingüística y literaturas inglesas). Este máster universitario actualmente está pendiente de superar los últimos trámites para su impartición por primera vez durante el curso académico 2015/2016. Vendrá a sustituir al Máster Universitario en Inglés como Vehículo de Comunicación Intercultural (actualmente en

proceso de extinción), que era semi-presencial ([http://grados.ujaen.es/node/107/master\\_presentacion](http://grados.ujaen.es/node/107/master_presentacion)).

Habr  un m dulo com n obligatorio y despu s el alumnado podr  escoger entre tres posibles itinerarios de especializaci n que coinciden con las principales sub reas de conocimiento existentes en el Departamento de Filolog a Inglesa de la Universidad de Ja n: ense anza del ingl s como lengua extranjera, ling  stica inglesa y literaturas inglesas.

En segundo lugar, cabe destacar el M ster Universitario en Ling  stica Aplicada a la Ense anza del Ingl s como Lengua Extranjera (<http://viceees.ujaen.es/node/445>) y el M ster Universitario en Ling  stica Aplicada a la Ense anza del Espa ol como Lengua Extranjera ([http://grados.ujaen.es/node/105/master\\_presentacion](http://grados.ujaen.es/node/105/master_presentacion)). Ambos son coordinados por FUNIBER (Fundaci n Universitaria Iberoamericana) y la Universidad de Ja n y entre sus destinatarios se encuentran licenciados/as y graduados/as en filolog as y estudios de similar naturaleza (por ejemplo, Traducci n e Interpretaci n).

Si bien existen numerosas instituciones que ofertan este tipo de m steres virtuales, aqu , por cuestiones de espacio, nos hemos limitado a destacar aquellos que se ofrecen en la Universidad de Ja n. Se aconseja consultar los enlaces oportunos de las instituciones que por diversas razones resulten m s atractivas a los/as interesados/as. Volvemos a insistir en los dos requisitos que han de cumplir este tipo de estudios para satisfacer los perfiles que suelen buscar los empleadores: m steres oficiales y universitarios.

### **Ayudas y pr stamos para estudios de postgrado**

Aunque actualmente este tipo de subvenciones est n "congeladas" debido a la situaci n econ mica, hace pocos cursos acad micos permitieron a estudiantes con escasos recursos

poder acceder a los estudios de postgrado. Entre otros aspectos, se caracterizan por el elevado coste de sus cr ditos y, por consiguiente, un alto precio en concepto de matr cula. La principal diferencia entre las ayudas y los pr stamos radica en que en el segundo caso el alumnado beneficiario se compromete a la devoluci n del dinero una vez que se incorpore al mercado laboral mientras que eso no ocurre en el primero.

En los  ltimos cursos acad micos se ha producido un descenso de las cifras de matriculaciones en este tipo de estudios. Esta reducci n est  claramente conectada, entre otros factores, con la desaparici n de este tipo de ayudas. As  pues, ser  aconsejable estudiar su reimplantaci n para paliar parcialmente el impacto de las actuales circunstancias econ micas.

### **Ayudas para la matr cula en un M ster destinadas a titulados universitarios en situaci n laboral de desempleo (curso acad mico 2011/2012)**

Toda la informaci n relativa a esta convocatoria as  como los requisitos necesarios de los destinatarios se pueden consultar en este enlace: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/27/pdfs/BOE-A-2011-12952.pdf> (BOE de 27 de julio de 2011).

### **Pr stamos universitarios para realizar estudios de postgrado de m ster y de doctorado**

En este caso la informaci n se recoge en dos enlaces; en primer lugar, se publicaron los datos de los pr stamos para cursar estudios de m ster y de doctorado (<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/03/pdfs/BOE-A-2011-19071.pdf>; BOE de 3 de diciembre de 2011), pero posteriormente se dej  sin efectos dicha orden (<http://www.boe.es/boe/dias/2012/03/29/pdfs/BOE-A-2012-4364.pdf>; BOE de 29 de marzo de 2012) argumentando el descenso de solicitudes, entre otras razones.



**Becas para la realización de estudios de Máster en Artes, Humanidades y Ciencias Sociales en universidades de los Estados Unidos de América para el curso 2015/2016 (10)<sup>13</sup>**

**Organismo:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Duración:** 12 meses (renovables por un máximo de otros 12 meses adicionales).

**Última convocatoria:** 19 de diciembre de 2014.

**Cuantía:** 1.500€/mes, un máximo de 10.000€ en concepto de matrícula, 1.250€ para el viaje de ida y vuelta, y un seguro de accidentes corporales y de asistencia sanitaria.

**Enlaces:**

- <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/formacion/universitarios/master-eeuu.html> (información de la convocatoria).
- [www.boe.es/boe/dias/2014/12/19/pdfs/BOE-A-2014-13227.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/12/19/pdfs/BOE-A-2014-13227.pdf) (convocatoria para 2015/2016).

**SALIDAS PROFESIONALES DE LAS FILOLOGÍAS (HISPÁNICA E INGLESA)/ GRADOS FILOLÓGICOS**

Las principales opciones de incorporación al mundo laboral de las carreras de tipo filológico se pueden dividir en dos grupos. En cuanto al sector público, existe la posibilidad de presentarse a las oposiciones al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria y de escuelas oficiales de idiomas. También pueden hacerlo a los cuerpos de maestros si se posee la titulación requerida (ya sea diplomatura en Magisterio o grado en maestro). En el caso de la educación primaria y secundaria es posible optar por el sector de la enseñanza concertada, ya que no es necesario superar un proceso de oposición, si bien el número de plazas que se ofertan es más reducido y las condiciones de los contratos suelen ser peores que en los contextos públicos.

En lo que se refiere al sector privado, hay varias opciones. Muchas de ellas están relacionadas con

la docencia. Así, por ejemplo, se puede intentar ejercer como profesorado de inglés en alguna academia o desempeñando esta labor en centros educativos como una actividad promovida por las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de dichos colegios e institutos.

Por otro lado, en los últimos años distintas administraciones públicas han publicado diversas convocatorias encaminadas a apoyar económicamente a emprendedores que han planificado su propia idea de negocio. Las empresas relacionadas con la enseñanza de los idiomas gozan de buena salud en la actualidad debido a la creciente demanda de cursos preparatorios para afrontar con éxito las pruebas para la certificación de un determinado nivel de inglés. Así, por ejemplo, cualquier estudiante de la Universidad de Jaén que quiera obtener su título de grado tendrá que acreditar un nivel B1 de inglés según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

También cabe destacar que cada vez son más numerosas las ofertas de trabajo que exigen un determinado nivel de inglés (tanto escrito como hablado) para poder acceder a los procesos de selección, de modo que no sólo el alumnado universitario demanda este tipo de formación. De este modo, crear un negocio de estas características se presenta como otra alternativa laboral.

Finalmente, además de ejercer como trabajadores por cuenta ajena y empresarios, existe la posibilidad de optar por hacerlo como autónomos así como realizar otras tareas que no están ligadas con la docencia. Aunque lo aconsejable sea poseer una titulación como la de Traducción e Interpretación para asumir esas labores, no resulta extraño encontrar a personas con una titulación filológica realizando traducciones o actuando como intérpretes en momentos puntuales. La formación universitaria inicial se puede complementar con algunos



de los cursos de especialización mencionados anteriormente para poder desempeñar tanto estas tareas como otras de similares características (por ejemplo, edición y corrección de textos).

## CONCLUSIONES

En los últimos años el número de posibilidades de incorporarse al mundo laboral tras obtener un título universitario se han visto mermadas y muchas personas han optado por emigrar al considerar que existen más alternativas en el extranjero y las circunstancias laborales son mejores que en España.

Sin embargo, no ha de perderse la ilusión por estar lo mejor preparados/as posibles para cuando llegue el momento. Obviamente la competitividad se incrementa con el paso del tiempo y, precisamente por eso, es responsabilidad de cada uno/a tomar las decisiones oportunas encaminadas a incrementar sus posibilidades de éxito. Para eso ha de tenerse siempre presente la máxima según la cual “la información es poder”. Además hay que saber seleccionar las fuentes de información adecuadas a nuestros intereses y caracterizadas por su fiabilidad.

En las distintas secciones de este artículo se han descrito diversas opciones formativas que

no conllevan necesariamente una inversión de dinero. Muchas normativas establecen que al menos el 10% de las plazas que se ofertan en congresos, cursos, jornadas, seminarios, simposios, etc. han de conllevar el importe gratuito de la matrícula. En la mayoría de los casos los criterios que se establecen para atender las solicitudes de beca son académicos (es decir, el expediente académico cobra gran relevancia a corto, medio y largo plazo).

Lo mismo ocurre al pedir muchas de las becas explicadas en las secciones anteriores. El estudio de los diversos baremos permite obtener la conclusión de que una buena nota media junto con una sólida formación complementaria en otras competencias adicionales, idiomas y nuevas tecnologías, así como alguna experiencia profesional multiplican las posibilidades de lograr alguna plaza.

Aunque en algunas convocatorias se ha observado un ligero descenso en el número de puestos ofertados (e incluso en su dotación económica) en los últimos años, eso no ha de servir como excusa para no pelear por conseguir una. Los/as interesados/as han de transformar esos posibles obstáculos en una mayor dosis de motivación. Solo así podrán ocupar una mejor posición cuando tengan que competir por una beca, ayuda o puesto de trabajo.

## NOTAS

1. Quisiera dedicar este artículo al Dr. D. Gabriel Tejada Molina, estimado profesor durante mis estudios de Filología Inglesa en la Universidad de Jaén y apreciado compañero en el Departamento de Filología Inglesa de dicha institución. He tenido la enorme suerte de aprender de él no solo conocimientos, sino también numerosos valores esenciales.
2. Salvo que se indique lo contrario, siempre se facilitan los distintos recursos en estricto orden alfabético. Los enlaces de cada una de las fuentes mencionadas se facilitan en el apartado de referencias bibliográficas.
3. En el caso de los órganos universitarios hemos optado por incluir uno que destaca por su eficacia (Universidad de Jaén), otro de la misma comunidad autónoma para estar bien informados de todas las convocatorias oportunas pues ambos deberían hacerse eco de similares noticias (Universidad

de Granada) y, en último lugar, otro de una región muy lejana geográficamente para poder cruzar datos y que no se nos pase ningún plazo de entrega o envío de solicitudes. Lo ideal, en todo caso, es consultar un amplio abanico de fuentes para contrastar cualquier detalle y que ninguna convocatoria pase desapercibida. Además los/las interesados/as deberían localizar los organismos e instituciones que gestionan similares convocatorias en su propio ámbito.

4. El acrónimo UIMP se utiliza para referirse a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
5. Convocatoria especialmente destinada a Maestros y a titulados en el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
6. El acrónimo Sicue significa Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles.
7. Se recomienda consultar además la “Convocatoria de movilidad internacional estudiantil a instituciones de educación superior en África, América, Asia, Europa (no Erasmus) y Oceanía para el curso académico 2015/2016” (<http://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/gprensa/becas-de-movilidad-internacional-uja-20152016>).
8. Se indican entre paréntesis el número de plazas ofertadas en los países de habla inglesa en el marco de esta convocatoria. En el caso de la cuantía económica solamente se facilitan los datos de esos mismos países.
9. Las becas incluidas en los apartados 3.9. a 3.11. también se pueden solicitar una vez que se ha obtenido la titulación universitaria.
10. Se indican entre corchetes las fechas en las que se cierra el plazo de entrega de solicitudes de cada uno de los subprogramas.
11. Se indica entre corchetes el número de plazas destinado a cada modalidad. A estas 511 becas se le añaden otras 29 destinadas a la movilidad de profesores brasileños, siendo esta la única modalidad a la que no puede optar la ciudadanía española.
12. Según se indica en la página web, en lo que se refiere al número de becas de esta modalidad, “La asignación a cada municipio se efectuará según el nivel de desempleo juvenil y la población, estableciendo una diferenciación según el tamaño”.
13. Obviamente esta convocatoria no es la única posibilidad de recibir una ayuda económica para cursar estudios de postgrado (tanto de máster como de doctorado) en España y en el extranjero. Existen varias resoluciones de similares características promovidas por otras instituciones y por determinados organismos tanto públicos como privados. Tal es el caso, por citar un ejemplo, de las becas Fulbright: el propio programa de lectorados mencionado en la sección 4.2. permite a sus beneficiarios compaginar durante el mismo curso académico las tareas docentes como Auxiliar de Conversación con la matriculación en estudios de postgrado.
14. Cuando la institución que se cita también dispone de perfil en la red social Facebook, siempre se ha optado por incluir en primer lugar el enlace de la página o portal web y a continuación el de dicho perfil.

## REFERENCIAS <sup>14</sup>

Aprendemas. 2015. <http://www.aprendemas.com/>; <https://www.facebook.com/aprendemas?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).

Blog de Antonio Vicente Casas Pedrosa. 2015. <http://blogs.ujaen.es/avcasas/> (última visita: 5/1/2015).

- Buscador del Boletín Oficial del Estado. 2015. [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/otras\\_disposiciones.php](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/otras_disposiciones.php) (última visita: 5/1/2015).
- Cambridge Exams. 2015. <http://www.cambridgeenglish.org/exams/> (última visita: 5/1/2015).
- Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/cealm>; <https://www.facebook.com/cealm?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cursos de verano. 2015. <http://www.cursosdeverano.info/>; <https://www.facebook.com/cursosverano?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- El muro de los idiomas (perfil de Facebook). 2015. <https://www.facebook.com/murodelosidiomas> (última visita: 5/1/2015).
- Escuela Oficial de Idiomas de Jaén. 2015. <http://eoixauen.es/>; <https://www.facebook.com/eoixauen.jaen> (última visita: 5/1/2015).
- Fábrica Cultural. 2015. <http://www.fabricacultural.com/>; <https://www.facebook.com/fansfabricacultural?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- GRETA (Asociación de Profesores de Inglés de Andalucía). 2015. <http://www.gretaassociation.org/>; <https://www.facebook.com/greta.granada.7> (última visita: 5/1/2015).
- GRETA. *Revista para Profesores de Inglés*. 2015. <http://www.gretaassociation.org/web/guest/revista> (última visita: 5/1/2015).
- IELTS (International English Language Testing System). 2015. <http://www.ielts.org/>; <https://www.facebook.com/IELTSOfficial?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- IMEFE (Instituto Municipal de Empleo y Formación Empresarial del Ayuntamiento de Jaén). 2015. [http://www.aytojaen.es/portal/p\\_156\\_ee\\_p\\_1\\_principall.jsp?codResi=10](http://www.aytojaen.es/portal/p_156_ee_p_1_principall.jsp?codResi=10); <https://www.facebook.com/imefe?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Locos por las becas (perfil de Facebook). 2015. <https://www.facebook.com/locosporlasbecas> (última visita: 5/1/2015).
- Mastermas. 2015. <http://www.mastermas.com/>; <https://www.facebook.com/mastermas?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Oficina de Antiguos/as Alumnos/as y Amigos/as de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www.ujaen.es/serv/antiguosalumnos/>; <https://www.facebook.com/antiguosalumnosuja?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2015. <http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/fachum/planacciontutorial> (última visita: 5/1/2015).
- Portal de Becas y Ayudas de la Junta de Andalucía. 2015. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/becas-y-ayudas> (última visita: 5/1/2015).
- Portal de becas y ayudas para cursos de idiomas. 2015. <http://www.becas-ayudas.es/> (última visita: 5/1/2015).
- Prácticas, Empleo y Emprendedores de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www10.ujaen.es/conocenos/servicios-unidades/uempleo> (última visita: 5/1/2015).
- Programa Ícaro de la Universidad de Jaén. 2015. <http://icaro.ual.es/ujaen> (última visita: 5/1/2015).
- Secretariado de Becas, Ayudas y Atención al Estudiante de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/sae> (última visita: 5/1/2015).
- Secretariado de Formación Permanente de la Universidad de Jaén. 2015. [http://viceees.ujaen.es/form\\_perman](http://viceees.ujaen.es/form_perman) (última visita: 5/1/2015).



- Servicio de Becas de la Universidad de Granada. 2015. <http://ve.ugr.es/pages/becas> (última visita: 5/1/2015).
- Servicio Voluntario Europeo. 2015. <http://serviciovoluntarioeuropeo.org/>; <https://www.facebook.com/pages/Servicio-Voluntario-Europeo/170532409812983> (última visita: 5/1/2015).
- Subdirección de Becas y Ayudas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2015. <http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=becas&ver=inicio&> (última visita: 5/1/2015).
- TOEFL (Test Of English as a Foreign Language). 2015. <http://www.ets.org/es/toefl>; <https://www.facebook.com/TOEFL?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Trabajar por el mundo. 2015. <http://www.trabajarporelmundo.org/>; <https://www.facebook.com/trabajarporelmundo> (última visita: 5/1/2015).
- Trinity College London. 2015. <http://www.trinitycollege.com/>; <https://www.facebook.com/TrinityCollegeLondon> (última visita: 5/1/2015).
- Universia. 2015. <http://www.universia.es/>; <https://www.facebook.com/universia.espana> (última visita: 5/1/2015).
- Universidad de Jaén. 2015. <http://www10.ujaen.es/>; <https://www.facebook.com/UniversidadDeJaenFP?fref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Universidad Internacional de Andalucía. 2015. <http://www.unia.es/>; <https://www.facebook.com/pages/Universidad-Internacional-de-Andaluc%C3%ADa/132075823485830?ref=ts> (última visita: 5/1/2015).
- Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www10.ujaen.es/conocenos/organos-gobierno/vicest/> (última visita: 5/1/2015).
- Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Jaén. 2015. <http://www.ujaen.es/serv/vicint/home/index.php> (última visita: 5/1/2015).

# ON THE USE OF AUTHENTIC AUDIOVISUAL MATERIAL IN THE TEACHING OF ENGLISH STUDIES COURSES.

## A SAMPLE OF ACTIVITIES

Francisco Javier Díaz-Pérez

Universidad de Jaén

fjdiaz@ujaen.es

*Francisco Javier Díaz-Pérez, PhD in English, is a tenured senior lecturer at the English Department of the University of Jaén, where he teaches some courses in Linguistics and Translation. He has specialized in the Pragmatics of English, Cross-cultural Pragmatics and Translation Studies, and he has published several studies in these fields. He is the author of the monograph *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural* (University of Jaén, 2003) and has co-edited several books. Some of his publications have appeared in journals such as *Journal of Pragmatics*, *Babel: International Journal of Translation*, *Meta: journal des traducteurs/Translators' Journal*, *Atlantis*, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, or *Pragmalingüística*.*

The main objective of this article is to present a didactic proposal consisting of several activities involving the use of audiovisual material. These activities have been designed for the English Studies degree and they have been divided into four subject areas, namely use of English, Linguistics, Translation, and Literature. Previous to the presentation of the activities, the reasons for using videos in the English Studies classes were set out.

### INTRODUCTION

In a society in which technology is developing at an incredible speed and permeating everybody's lives, and particularly the lives of young people, teachers have a great opportunity to use ICTs, and more specifically authentic audiovisual texts, in the classroom. TV series, films, music videos, social networks, or websites such as Youtube occupy most of the youngsters' spare time. The main purpose of this article is to reflect upon the advantages of the use of authentic videos in the English Studies degree and to present a didactic proposal in this sense.

After considering the main reasons in favour of resorting to audiovisual texts in section two, section three will be devoted to a proposal of activities which could be used in some of the

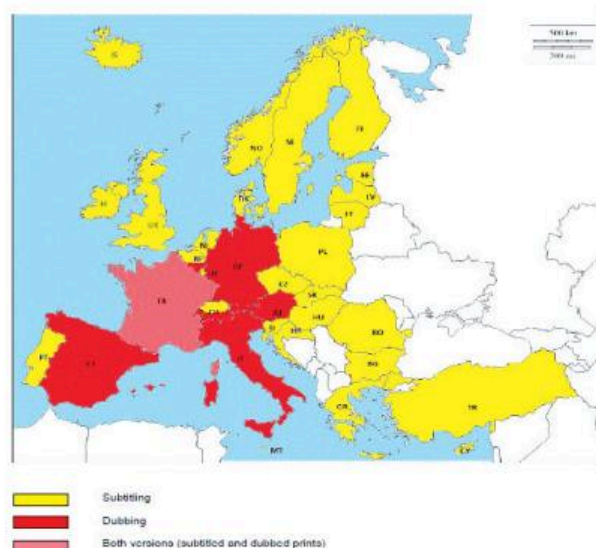
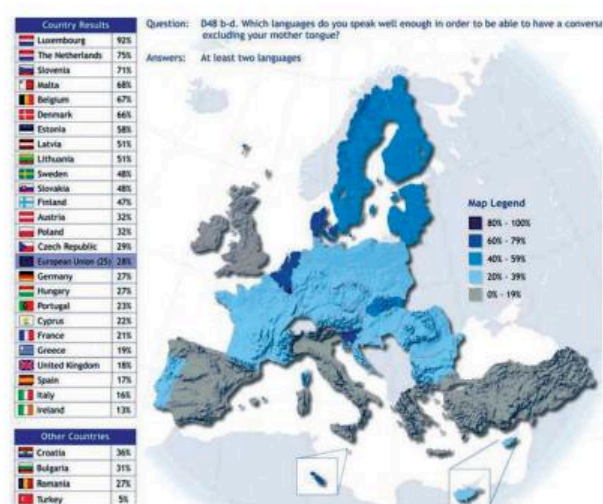
different areas which are integrated into the English Studies (ES) degree.

### REASONS FOR USING AUDIOVISUAL TEXTS IN ES COURSES

Amongst the different reasons which can be put forward in favour of the use of authentic videos in the courses which are part of the ES degree, the following can be mentioned:

- a) Motivation: Probably one of the most important reasons for using audiovisual texts in class is related to the students' motivation. The presence of audiovisual texts permeates young people's leisure time. Therefore, the use of videos in class may help to create an attractive and enjoyable learning atmosphere which can be connected in the students' minds with that they like doing in their free time. As put forward by Díaz



Figure 1. Map of subtitling and dubbing countries<sup>1</sup>Figure 2. AVT modalities and knowledge of FLs<sup>2</sup>

Cintas and Fernández Cruz (2008: 304), if video viewing is interesting and motivating for the students, it can be very helpful for decreasing their anxiety level or what Krashen (1987) called their *affective filter*, which will be undoubtedly beneficial for their performance.

- b) Contextualisation: The use of videos allows students to see language being used in context, which implies that they constitute an excellent tool to illustrate all those pragmatic and sociocultural aspects which are so important in real life situations.
- c) Orality: an important advantage of using authentic videos is that thanks to them,

students will be exposed to a diversity of registers and accents in the foreign language, English in this case.

- d) Naturalness: videos normally present natural registers and conversation speeds, similar to those which occur in real life. Moreover, as pointed out by Talaván (2013: 52), they include linguistic elements which do not normally appear in textbooks, such as colloquial expressions, slang terms, sayings, etc., which are necessary to communicate efficiently in certain contexts.
- e) Connection with literary genres: another advantage of the use of audiovisual texts in English Studies is the obvious connection between films or TV series and literary works. Not only do they share several narrative techniques, but there is a great quantity of films and TV series based on literary works. In addition, it must not be forgotten that the cinema has also influenced the novel to a great extent.
- f) Audiovisual translation: one of the most important types of specialised translation in a society in which audiovisual material is present everywhere is audiovisual translation (AVT). Moreover, AVT is probably the type of translation students most enjoy. It is something evident that AVT could not possibly be dealt with if audiovisual texts are not used.
- g) Flexibility: as put forward more than once (Tomalin 1986, Talaván 2013), videos can be used in many different ways and with diverse pedagogic objectives.
- h) Transferable competences: as highlighted by Talaván (2013: 52-53), working with audiovisual texts fosters transferable skills related to the use of programmes and media. In addition, it offers the possibility of introducing linguistic registers related to fields such as the cinema or television.
- i) Cross-curricular or global issues: videos may constitute an excellent opportunity to introduce global issues in any type of course. Among those global issues the



following could be mentioned: peace education, gender equality, health education, environmental education, human rights, social justice, respect for cultural and linguistic diversity, respect for sexual diversity, etc.

Related to the advantages of using videos in the English Studies degree, it should be remembered that, as highlighted by Talaván (2013: 10), the difference in the competence levels in foreign languages – and particularly in English – across European countries seems to be related to the dominant AVT modality in each of them. Thus, in subtitling countries, such as the Netherlands or Belgium, the knowledge of English is much higher than the European average; on the contrary, in dubbing countries, such as Spain or Italy, the knowledge of English is clearly lower than the average. In this sense, figure 1 presents the distribution of AVT modalities across European countries, and figure 2 portrays the percentages of inhabitants that speak at least a foreign language in the different European countries.

## A DIDACTIC PROPOSAL

### Use of audiovisual material in the EFL class

For Use of English courses two activities are proposed here. One of them is based on a music video clip, particularly for Katy Perry's "Firework",<sup>3</sup> whereas the other one is a short documentary on racism entitled "RACE: Are we so different?" Apart from focusing on the development of different language skills, both of them are used to introduce global issues, such as human rights, respect for minorities, or racism.<sup>4</sup>

**SKILLS DEVELOPED:** LISTENING, SPEAKING, WRITING

**AIMS:**

- To practise listening, speaking, and writing skills.

- To acquire and use vocabulary related to human rights.

**TIMING:**

In-class: 60 minutes.

Autonomous work: 180 minutes.

**STEPS:**

1. Students listen to the song entitled "Firework", by Katy Perry, and watch the video clip (available at <http://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqlw&rob=av2e>).
2. They are asked what it suggests to them.
3. They are told to search for the lyrics of the song on the Internet.
4. They are asked to relate the scenes in the video with the lyrics of the song and to identify any scene which portrays a violation of the human rights.
5. They are told to search for the Human Rights Declaration on the Internet.
6. They write a 300 word composition on the violation of Human Rights in our world.

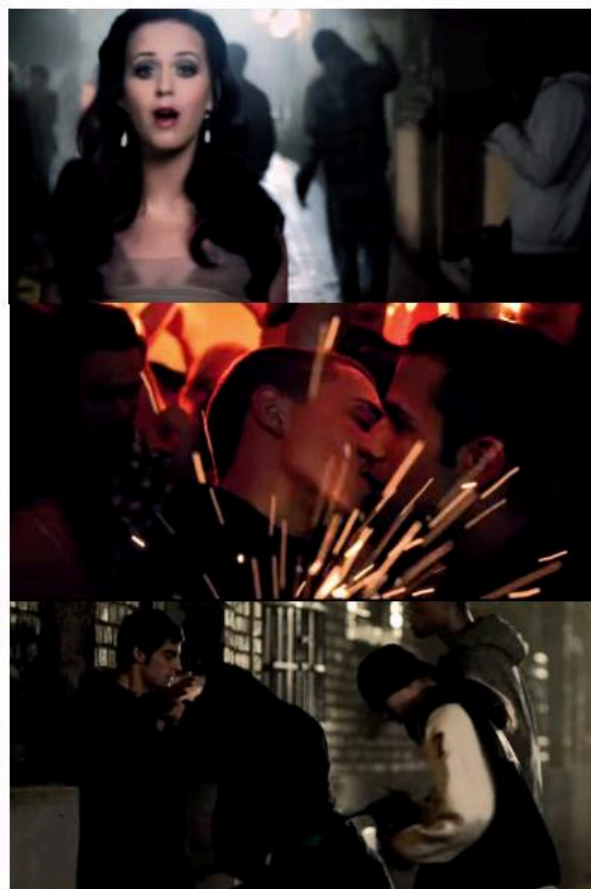


Figure 3. Frames from the "Firework" video

**SKILLS DEVELOPED: SPEAKING, LISTENING, READING****AIMS:**

- To practise reading and oral skills.
- To acquire and use vocabulary related to racism and human rights.

**TIMING:**

In-class: 60 minutes

Autonomous work: 30 minutes.

**STEPS:**

1. Students watch a video on racism entitled "RACE: Are we so different?" (available at <http://www.youtube.com/watch?v=8aaTAUAEyho>).
2. They are asked about the content of the video.
3. They are told to reflect upon the notion of racism, relating it to themselves and their country. The following questions could be posed: What is the strongest point defended in the video? Do you agree on that position? Why?  
Is Spain (or your country) a racist country? The last sentence pronounced in the video is "Examine and re-examine your thoughts and beliefs about race". Would you consider yourself a racist person? Have you ever had a racist thought, attitude or behavior?
4. They bring pieces of news to the classroom to defend their positions on the topic.

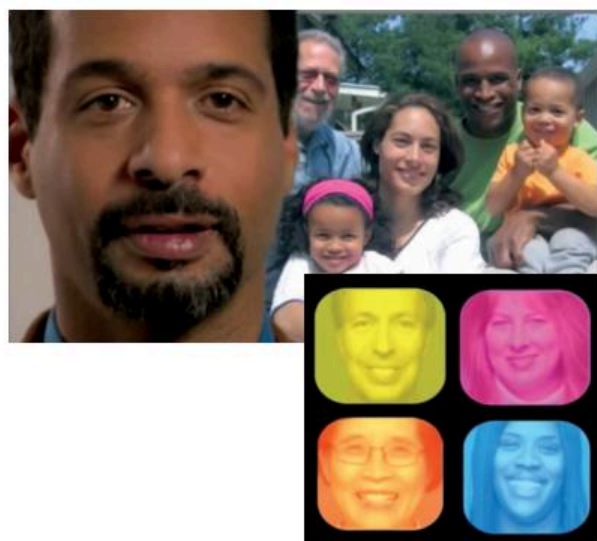


Figure 4. Frames from the video on racism

**Use of audiovisual material in Linguistics courses**

The activity presented below has been designed for a course in Linguistics. More specifically, it is circumscribed to the field of Pragmatics and it is related to speech act theory<sup>5</sup> In this sense, the following excerpts, from the animated film *Shrek*, could be exploited in the classroom to deal with request production in English. After having paid attention to situational factors, such as the degree of familiarity and the relative power between the interlocutors or the degree of imposition involved in the requested actions, and after having identified all the requests appearing in each of the following excerpts, the student would have to sort them out into three types: Hints (e.g. *What did I say about singing?*), Conventionally indirect (*Can I whistle?* or *Would you look at that?*), and Direct (*You gotta let me stay!* or *Now remove your helmet*). The contexts in which those realization patterns are used could also be analysed, in order to explain, for instance, why a direct request is used at the end of fragment 1 or in fragment 4.

**AIMS:**

- To identify different request strategies in the excerpts.
- To classify them into three categories: direct, conventionally indirect and hints.
- To become aware of the importance of contextual factors for request production.

**TIMING:**

In-class: 60 minutes

Autonomous work: 60 minutes.

**STEPS:**

1. Students watch the video excerpts.
2. They are asked to identify the request strategies in the different scenes and to sort them out into the three different categories.
3. They are required to explain the influence of the relation between the interlocutors and other contextual factors on request realisation.





Figure 5. Poster of Shrek (Retrieved from <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Shrek.jpg>)

- (1) *Donkey*: Can I stay with you?  
*Shrek*: Uh, what?  
*Donkey*: Can I stay with you, please?  
*Shrek*: Of course!  
*Donkey*: Really?  
*Shrek*: No.  
*Donkey*: Please! I don't wanna go back there! You don't know what it's like to be considered a freak. Well, maybe you do. But that's why we gotta stick together. You gotta let me stay! Please! Please!
- (2) *Donkey*: I can't wait to get on the road again  
*Shrek*: What did I say about singing?  
*Donkey*: Can I whistle?  
*Shrek*: No!  
*Donkey*: Can I hum it?  
*Shrek*: All right, hum it.
- (3) *Princess Fiona*: There's an arrow in your butt!  
*Shrek*: What? Oh, would you look at that?

- (4) *Princess Fiona*: Now, remove your helmet.  
*Shrek*: Look, I really don't think this is a good idea.  
*Princess Fiona*: Just take off your helmet.  
*Shrek*: I'm not going to.  
*Princess Fiona*: Take it off.  
*Shrek*: No!  
*Princess Fiona*: Now.  
*Shrek*: Okay! Easy. As you command, Your Highness.

### Use of audiovisual material in Translation courses

The activity proposed for Translation courses is based on a video extracted from one of the film adaptations of John Steinbeck's novel *Of Mice and Men* (available at <https://www.youtube.com/watch?v=24-zvMyxNAo>).<sup>6</sup> The activity focuses on a translation problem, namely the translation of cultural references, and on the creation of subtitles, for which students will have to use a programme for the creation of subtitles and will have to take certain technical aspects into account. Amongst them, for instance, as stated in Díaz-Cintas and Remael (2014: 85), for Spanish subtitles, the maximum number of lines per subtitles is 2 and the recommended maximum number of characters per line is 39, which amounts to a maximum number of 78 characters per subtitle. Although the programme most frequently used by professionals for the creation of subtitles is WinCaps, there are free software programmes which are very suitable for educational purposes in English Studies degrees, such as *Subtitle Workshop* or *Aegisub*.

### AIMS:

- To identify cultural references in the dialogue of the scene reflected in the video.
- To apply different translation techniques to translate those cultural references.
- To create the subtitles for the video.



**TIMING:**

In-class: 60 minutes

Autonomous work: 150 minutes.

**STEPS:**

1. Students watch the video containing Lennie's dream in Gary Sinise's adaptation of Steinbeck's *Of Mice and Men*.
2. They are asked to identify the cultural references in the scene portrayed in the video.
3. They are required to apply solutions to translate those cultural references.
4. Finally they create the subtitles for that video by means of *Aegisub*, *Subtitle Workshop* or any other programme for the creation of subtitles.



Figure 6. Frame from the *Of Mice and Men* video

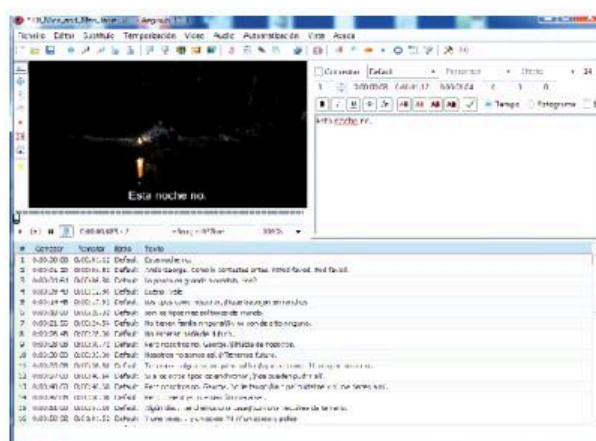


Figure 7. Aegisub's working interface

## Use of audiovisual material in Literature courses

The video containing the final scene of Baz Luhrmann's film adaptation of Scott

Fitzgerald's *The Great Gatsby* has been selected to illustrate an activity designed for a Literature course (available at <https://www.youtube.com/watch?v=oa5bRR8EHt8>). The whole film and this particular last scene are very faithful to Fitzgerald's novel.<sup>7</sup>

**AIMS:**

- To compare the final scene of Luhrmann's *The Great Gatsby* with the novel on which it is based.
- To explain the symbolism in that final scene.
- To analyse the concept of the American dream.

**TIMING:**

In-class: 60 minutes

Autonomous work: 90 minutes.

**STEPS:**

1. Students watch the video containing the final scene of Luhrman's *The Great Gatsby*.
2. They are asked to compare it with the end of Fitzgerald's novel and of Clayton's film adaptation.
3. They are told to identify the symbols in the video, namely the green light and Gatsby's dream, and to explain them.



Figure 8. Frames from the *The Great Gatsby* video

## CONCLUSIONS

In this article the use of audiovisual texts in the English Studies degree has been defended and a proposal of activities for different courses has been presented. The chapter started with a statement of the advantages of using videos, among which students' motivation, language contextualization and naturalness stand out. In the Translation classroom, if AVT is to be dealt with, working with audiovisual texts is compulsory. With regard to Literature courses, the innumerable and diverse connections between literature and cinema make it very

advisable to use authentic videos in the classroom.

As put forward by Talaván (2006: 51), taking into account the rejection towards subtitled films in some countries, such as Spain, activities such as those presented here can lead students to appreciate the pedagogical and cultural advantages of seeing subtitled films in the original version and realize the amount of content of the film in the source language which is not conveyed to the dubbed version. Therefore, students can be encouraged to watch films and TV programmes in the source language outside the academic context.

## NOTES

1. Extracted from European Commission (2011).
2. Extracted from European Commission (2006).
3. The lyrics for this song may be found at <http://www.azlyrics.com/lyrics/katyperry/firework.html>.
4. In fact I had designed these two activities to deal with global issues in the EFL class and they had been published in Rascón, Díaz, Díez and García (2013).
5. A very similar activity was proposed in Díaz-Pérez (2013).
6. The script of this video clip reads as follows:
  - Not tonight.
  - Come on, George. Tell like you done before. Please? Please? Please?
  - You get a kick out of that, don't you? OK. I will. Guys like us that work on ranches are the loneliest guys in the world. They ain't got no family and they don't belong no place. They got nothin' to look ahead to.
  - But not us, George. Tell about us now.
  - Well, we ain't like that. We got a future. We got somebody to talk to that gives a damn about us. If them other guys gets in jail, they can rot for all anybody cares.
  - But not us, George, because I... See, I got you to look after me, but you got me to look after. But, George, tell about how it's gonna be.
  - OK. Someday... we're gonna have us a little house and a couple of acres, and a cow and a pig and chickens.
  - Pig and chic...
  - We gonna live off the fat of the land, and have rabbits.
  - And have rabbits. George, tell what we got in the garden.
  - OK.
  - Then tell about the rabbits in winter, and about the stove and, uh... how thick the cream was on the milk.

- Yeah.
- Go ahead, tell it.
- Why don't you do it? You know all of it.
- George, no! George, no, it's not the same when I tell it. That's not the same. Tell, um, what... how I get to tend the rabbits.
- We're gonna have a big vegetable patch and we're gonna have a rabbit hutch. And down in the flat, we'll have a... little field of alfalfa for the rabbits.
- And I get to tend the rabbits.
- Yeah, you get to tend the rabbits. When it rains in the winter, we'll just say "The hell with going to work," and we'll just build a fire in the stove, and we'll just sit there and we'll listen to the rain.

7. The script of this video clip reads as follows:

I rang, I wrote, I implored. But not a single one of the sparkling hundred that enjoyed his hospitality, attended the funeral. And from Daisy... not even a flower. I was all he had. The only one who cared.

After Gatsby's death, New York was haunted for me. That city... my once golden shimmering mirage... now made me sick.

On my last night in New York, I returned to that huge incoherent house once more. Wolfsheim Associates had cleaned it out.

He threw all those parties, hoping she would wander in one night.

It's like an amusement park!

How do you live here all alone?

She makes it look so so splendid, don't you think, old sport?

Music, and then we can dance until the morning.

Will you come, old sport? We need you.

I wish we could always be like this.

We will be.

I remembered how we had all come to Gatsby's and guessed at his corruption, while he stood before us, concealing his incorruptible dream.

It's perfect. From your perfect irresistible imagination.

The moon rose higher. And as I stood there, brooding on an old unknown world, I thought of Gatsby's wonder when he first picked up Daisy's green light at the end of Daisy's dock. He had come such a long way, and his dream must have seem so close that he could hardly fail to grasp it... But he did not know that it was already behind him.

Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us. It eluded us then, but that's no matter. Tomorrow we will run faster, stretch out our arms farther... And one fine morning... So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past.

## REFERENCES

- Díaz Cintas, J. and M. Fernández Cruz. 2008. "Using subtitled video materials for foreign language instruction". *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ed. J. Díaz Cintas. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 201-214.



- Díaz Cintas, J. and A. Remael. 2014. *Audiovisual Translation: Subtitling*, 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Díaz-Pérez, F. J. 2013. "The teaching of pragmatic aspects in the EFL class: A proposal of activities". *Teaching by Doing. A Professional and Personal Life*. Eds. D. Rascón Moreno and C. Soto Palomo. Jaén: Universidad de Jaén. 51-67.
- European Commission. 2006. "Europeans and their languages". Directorate General for Education and Culture. [Internet document available at [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)]
- European Commission. 2011. "Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages". Media Consulting Group for the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [Internet document available at [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling/resume-en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/resume-en.pdf)]
- Krashen, S. D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Rascón, D., F. J. Díaz, B. Díez, and P. García. 2013. *Developing Global Citizenship Competence in English Studies: A Proposal of Activities*. Munich: Lincom Europa (CD-rom).
- Talaván, N. 2006. "Using subtitles to enhance foreign language learning". *Porta Linguarum* 6: 41-52.
- Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Tomalin, B. 1986. *Video, TV and Radio in the English Class*. London: Longman.

# SIR HÚDIBRAS. TRADUCCIÓN DE LA PARTE I, CANTO 1, VV. 1-236

Luciano García García

Universidad de Jaén

lugarcia@ujaen.es

*Luciano García García es profesor titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén y especialista en Literatura inglesa y su relación con la literatura europea y, especialmente, con la literatura española. Fue Premio Extraordinario de Doctorado en Filología Inglesa (1994-99) por su tesis Presencia Textual de España y de la literatura española en la obra dramática de James Shirley (1596-1666). Ha escrito diversos artículos y capítulos de libros sobre el periodo moderno temprano inglés y español con especial atención a las relaciones literarias entre los dos países y la caracterización del moro en la literatura inglesa. Asimismo, en 2013 publicó su traducción, edición y estudio crítico de los Sonetos y Querellas de una amante de Shakespeare (Sonnets and A Lover's Complaint). Actualmente ha concluido su traducción de La tragedia española (The Spanish Tragedy) de Thomas Kyd (ca. 1588), que será publicada próximamente en la Universidad de Valencia en su repositorio en línea Arte Lope en la sección EMOTHE (Early Modern European Theatre).*

El presente artículo ofrece una traducción del canto primero de la parte I de *Sir Húdiras*, la obra cumbre de Samuel Butler (1613-1680). Dicha traducción aparece precedida por una breve introducción sobre la obra en la que se destacan su carácter burlesco y su tono de crítica al puritanismo de la época. La disposición del texto en inglés y en español aparece acompañada de numerosas notas aclaratorias sobre el contenido y referencias culturales de la época que ayudan a comprender el texto inglés y su traducción.

*Sir Húdiras* es la obra cumbre de Samuel Butler (1613-1680). Se trata de una épica burlesca, que tan frecuente fue en los siglos XVII y XVIII en Inglaterra. Fue escrita y publicada en sus diversas partes entre 1660 y 1680. Es una crítica, por un poeta realista, de los excesos del puritanismo reinante en el periodo anterior a la Restauración. Se compone de tres partes, cada una de las cuales consta de tres cantos y está fuertemente influida por la tradición de humor escéptico europeo, sobresaliendo la influencia de Don Quijote, pero también la de Rabelais y la de Scarron.

Aparte de la topicalidad de la crítica al puritanismo, la obra sigue conservando su

mensaje universal en su carácter de potente sedativo contra el dogmatismo y la estupidez, temas que liberados ya de la centralidad de la crítica antipuritana destacan con luz propia en los Partes II y III. Su mensaje envuelto en un humor sanamente juguetón y escéptico es quizá más necesario que nunca en nuestros días cuando la estupidez y la importación de diversos fanatismos religiosos y no religiosos amenazan seriamente la alegría en nuestro mundo occidental.

Ofrezco aquí una parte de mi traducción de la obra, que quizá pudiera despertar el interés de algún editor sobre la conveniencia de su publicación completa.

## THE ARGUMENT

Sir Hudibras his passing worth,  
The manner how he sallied forth;  
His arms and equipage are shown;  
His horse's virtues, and his own.  
Th' adventure of the bear and fiddle  
Is sung, but breaks off in the middle.

When civil fury<sup>1</sup> first grew high,  
And men fell out they knew not why?  
When hard words, jealousies, and fears,  
Set folks together by the ears,  
And made them fight, like mad or drunk, 5  
For Dame Religion, as for punk;  
Whose honesty they all durst swear for,  
Though not a man of them knew wherefore:  
When Gospel-Trumpeter, surrounded  
With long-ear'd<sup>2</sup> rout, to battle sounded, 10  
And pulpit, drum ecclesiastick,  
Was beat with fist, instead of a stick;  
Then did Sir Knight abandon dwelling,  
And out he rode a-colonelling.<sup>3</sup>  
A wight he was, whose very sight wou'd 15  
Entitle him Mirror of Knighthood;  
That never bent his stubborn knee  
To any thing but Chivalry;  
Nor put up blow, but that which laid  
Right worshipful on shoulder-blade; 20  
Chief of domestic knights and errant,  
Either for cartel or for warrant;  
Great on the bench, great in the saddle,  
That could as well bind o'er, as swaddle;<sup>4</sup>  
Mighty he was at both of these, 25  
And styl'd of war, as well as peace.  
(So some rats, of amphibious nature,  
Are either for the land or water).  
But here our authors make a doubt

## EL ARGUMENTO

Sir Húdibras, su mérito excelente,  
Y su primera salida entre la gente,  
Sus armas y equipaje aquí se copia;  
La virtud de su rocín, la suya propia.  
La aventura del oso y del violín  
Se canta, pero no llega a su fin.

Cuando la furia civil<sup>1</sup> más se encrespaba  
Y la gente sin ton ni son se enfurruñaba;  
Cuando insultos, agravios y otras quejas  
A agarrarse los ponían de las orejas,  
Como a panda de borrachos en disputa 5  
Por Doña Religión cual si por puta,  
Cuya honestidad todo hombre sostenía  
Aunque ninguno por cierto conocía,  
Cuando evangelistas trompeteros rodeados  
De chusma orejas-largas<sup>2</sup> muy airados 10  
A guerra los llamaban y el púlpito en disputa  
A puñadas se dirimía, no con batuta;  
Entonces un cierto Caballero de su hogar  
Salió a imponer orden militar.<sup>3</sup>  
Una criatura era cuya fisonomía 15  
Lo acrisolaba espejo de caballería;  
Que nunca dobló su rodilla tiesa  
A nada que no fuera noble empresa;  
Ni consentía golpe de puño o espada,  
Salvo que por honra en el hombro fuera dada; 20  
Caballero doméstico y errante era,  
Por cédula o licencia verdadera;  
Grande en el banco y en la silla se mostraba:  
Lo mismo mandaba comparecer que aporreaba;<sup>4</sup>  
Con autoridad de una y otra cosa era capaz 25  
Pues tanto a guerra se ajustaba como a paz  
(Tal alguna rata de naturaleza anfibia  
Que el agua o la tierra en sí concilia).  
Aunque aquí nuestro autor tiene la duda

<sup>1</sup> Originariamente *civil dudgeon*, cambiado a *civil fury* en la edición de 1674. Se refiere a la guerra civil inglesa (1642-1651) entre parlamentarista (mayoritariamente puritanos) y realistas (anglicanos y católicos).

<sup>2</sup> *long-ear'd* = orejas largas. Se refiere a los puritanos, que solían llevar el pelo corto (sobre todo en el Nuevo Modelo de ejército de Cromwell cuyos soldados eran conocidos como *roundheads* = cabeza redondas), lo que hacía que quedaran a la vista las orejas en contraste con el pelo largo de los realistas. En cuanto a *Gospel-Trumpeter*, es una referencia a los clérigos presbiterianos, muchos de los cuales predicaban a favor de la rebelión desde el púlpito.

<sup>3</sup> *A-colloneling* = lit. *a coronelear*. Se trata de una de los mandos de la dictadura militar con la que se sostuvo la República inglesa durante el tiempo de la Commonwealth con Cromwell como Gran Protector. Su función iba más allá de la esfera militar y tenía responsabilidad de controlar el orden civil.

<sup>4</sup> Se refiere a la doble condición civil (juez de paz) y militar (*colonel*) de Hudibras. En su primera podía hacer comparecer delincuentes ante el juzgado (*bind over*); en su función como *colonel* podía aplicar castigos.



|                                                  |    |                                                             |    |
|--------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------|----|
| Whether he were more wise, or stout:             | 30 | De si era persona más bien sabia o testaruda:               | 30 |
| Some hold the one, and some the other;           |    | Unos sostienen lo primero, otros lo otro,                   |    |
| But howsoe'er they make a pother,                |    | Pero, por mucho que hagan disputa o alboroto,               |    |
| The diff'rence was so small, his brain           |    | La diferencia es tan pequeña que su magín                   |    |
| Outweigh'd his rage but half a grain;            |    | Apenas superaba a su furia un poquitín,                     |    |
| Which made some take him for a tool              | 35 | Lo que hacía que algunos lo tomaran al pronto               | 35 |
| That knaves do work with, call'd a fool,         |    | Por un útil que los rufianes llaman tonto,                  |    |
| And offer to lay wagers that                     |    | Y osaban apostar u oro o plata                              |    |
| As Montaigne, playing with his cat, <sup>5</sup> |    | A que, tal como Montaigne jugando con su gata, <sup>5</sup> |    |
| Complains she thought him but an ass,            |    | Se quejaba de que por un asno lo tomara,                    |    |
| Much more she wou'd Sir Hudibras;                | 40 | Mucho más de Húdibras la gata lo pensara;                   | 40 |
| (For that's the name our valiant knight          |    | (Que este es el nombre que añadía                           |    |
| To all his challenges did write).                |    | Nuestro hombre a las empresas que emprendía).               |    |
| But they're mistaken very much,                  |    | Pero en esto erraban por demás                              |    |
| 'Tis plain enough he was no such;                |    | Pues claro está que no era tal;                             |    |
| We grant, although he had much wit,              | 45 | Concedemos, que tenía un ingenio raro                       | 45 |
| H' was very shy of using it;                     |    | Aunque era, en usar de él, más bien avaro,                  |    |
| As being loth to wear it out,                    |    | Cómo si gastarlo todo deplorara                             |    |
| And therefore bore it not about,                 |    | Y por eso raramente lo mostrara,                            |    |
| Unless on holy-days, or so,                      |    | A no ser un día de fiesta, o fechas señaladas,              |    |
| As men their best apparel do.                    | 50 | En las que visten los hombres sus mejores galas.            | 50 |
| Beside, 'tis known he could speak Greek          |    | Además, se sabe que leía y hablaba el griego                |    |
| As naturally as pigs squeek;                     |    | Con tanta soltura como un cerdo ciego,                      |    |
| That Latin was no more difficile,                |    | Y el latín le era tan fácil a él decirlo                    |    |
| Than to a blackbird 'tis to whistle:             |    | Como fácil resulta gorjear a un mirlo                       |    |
| Being rich in both, he never scanted             | 55 | Y, siendo experto en ambas lenguas, no ahorra               | 55 |
| His bounty unto such as wanted;                  |    | Su don con quien más ayuno estaba:                          |    |
| But much of either would afford                  |    | Pues mucho ambas lenguas aprovecharía                       |    |
| To many, that had not one word.                  |    | A quién ni una jota de ellas entendía.                      |    |
| For Hebrew roots, although they're found         |    | En cuanto a términos hebreos, aunque bien se dice,          |    |
| To flourish most in barren ground,               | 60 | Que en terrenos incultos más florecen sus raíces,           | 60 |
| He had such plenty, as suffic'd                  |    | Tantísimos tenía que parecía probado                        |    |
| To make some think him circumcis'd, <sup>6</sup> |    | Para muchos que debía de ser circundado; <sup>6</sup>       |    |
| And truly so, he was, perhaps,                   |    | Y quizá lo fuera aunque sólo sea                            |    |
| Not as a proselyte, but for claps.               |    | Más que por prosélito por gonorrrea.                        |    |
| He was in logic a great critic,                  | 65 | En lógica era un gran crítico,                              | 65 |
| Profoundly skill'd in analytic;                  |    | Profundamente versado y analítico;                          |    |
| He could distinguish, and divide                 |    | Bien podía distinguir y dividir este                        |    |
| A hair 'twixt south, and south-west side:        |    | Un cabello entre sur y sur oeste:                           |    |
| On either which he would dispute,                |    | Sobre dos cosas que quisiera disputaba:                     |    |
| Confute, change hands, and still confute,        | 70 | Refutaba, cambiaba de opinión y rerefutaba,                 | 70 |
| He'd undertake to prove, by force                |    | Era capaz de probar por fuerza de argumento                 |    |

<sup>5</sup> Una referencia a una especulación de Michael Montaigné al principio de su *Apologie de Raymond Sebond*, en donde se preguntaba si era él quien jugaba con su gata o si era su gata la que jugaba con él.

<sup>6</sup> Es decir, judío.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Of argument, a man's no horse;<br>He'd prove a buzzard is no fowl,<br>And that a lord may be an owl,<br>A calf an alderman, a goose a justice, 75<br>And rooks Committee-men <sup>7</sup> and Trustees.<br>He'd run in debt by disputation,<br>And pay with ratiocination.<br>All this by syllogism, true<br>In mood and figure, he would do. 80<br>For rhetoric, he could not ope<br>His mouth, but out there flew a trope;<br>And when he happen'd to break off<br>I' th' middle of his speech, or cough,<br>H' had hard words, ready to show why, 85<br>And tell what rules he did it by;<br>Else, when with greatest art he spoke,<br>You'd think he talk'd like other folk,<br>For all a rhetorician's rules<br>Teach nothing but to name his tools. 90<br>His ordinary rate of speech<br>In loftiness of sound was rich;<br>A Babylonish dialect,<br>Which learned pedants much affect.<br>It was a parti-colour'd dress 95<br>Of patch'd and pie-bald languages;<br>'Twas English cut on Greek and Latin,<br>Like fustian heretofore on satin;<br>It had an odd promiscuous tone,<br>As if h' had talk'd three parts in one; 100<br>Which made some think, when he did gabble,<br>Th' had heard three labourers of Babel;<br>Or Cerberus <sup>8</sup> himself pronounce<br>A leash of languages at once.<br>This he as volubly would vent 105<br>As if his stock would ne'er be spent:<br>And truly, to support that charge,<br>He had supplies as vast and large;<br>For he cou'd coin, or counterfeit<br>New words, with little or no wit: 110<br>Words so debas'd and hard, no stone<br>Was hard enough to touch them on;<br>And when with hasty noise he spoke 'em,<br>The ignorant for current took 'em; | Que un hombre es un hombre y no un jumento;<br>Probaría que un águila no es ave<br>Y que un búho es un margrave;<br>Un ternero, un concejal, un ganso un juez de paz 75<br>Y fideicomisarios y comisionados, <sup>7</sup> grajos en verdad.<br>Incurría en deuda en su disputaciones,<br>Que pagaba con ratiocinaciones.<br>Y todo por silogismo, verdadero<br>En forma y modo, probábalo certero. 80<br>Pues en retórica, no podría abrir un poco<br>Su boca sin soltar un tropo;<br>Y cuando por casualidad se interrumpía<br>En medio de un discurso o bien tosía<br>No le faltaban palabras para argumentar 85<br>Por qué regla había hecho tal o cual;<br>Mas cuando su mejores artes empleaba,<br>Se pensaría que como cualquier otro hablaba,<br>Pues toda las reglas con que el retórico cuenta<br>No enseñan sino a nombrar sus herramientas. 90<br>El estilo con que hablaba cada día<br>Con solemne sonido enriquecía,<br>Un babilónico dialecto<br>Que los pedantes adoptan con afecto.<br>Era un vestido multicoloreado 95<br>De mil y un retazo parcheado;<br>Era inglés sobre latín y griego acuchillado<br>Como el fustán sobre el satén rajado;<br>Tenía una cualidad promiscua y rara<br>Como si él tres partes en una sola hablara, 100<br>Que hacía pensar a algunos cuando lo oían<br>Que ante sí tres peones de Babel tenían<br>O a Cerbero <sup>8</sup> hablando un batiburrillo<br>De tres lenguas en el mismo hatillo.<br>Esto él tan volublemente aireaba 105<br>Como si su reserva nunca se acabara<br>Y, es verdad, para apoyar esta objeción<br>Que poseía suministro sin limitación;<br>Pues podía acuñar o falsificar sin cuento<br>Palabras nuevas con poco fundamento, 110<br>Palabras tan devaluadas que ninguna piedra<br>Podría contrastar que fuera cierta;<br>Y cuando apresuradamente las voceaba<br>El ignorante por buenas las tomaba; |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>7</sup> Committee-men eran delegados del Parlamento en los condados con autoridad para apresar realistas y embargar sus posesiones.

<sup>8</sup> Cerbero, el célebre perro de tres cabezas que guardaba la entrada al averno. Por otra parte, *leash* (verso siguiente) in inglés tiene también el significado de conjunto de tres.

|                                                     |     |                                                          |     |
|-----------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------|-----|
| That had the orator, <sup>9</sup> who once          | 115 | Tal piedra tenía el orador <sup>9</sup> que antiguamente | 115 |
| Did fill his mouth with pebble stones               |     | Se metía cantos en la boca por ser elocuente             |     |
| When he harangu'd, but known his phrase             |     | Mas este si aprendía una frasecilla                      |     |
| He would have us'd no other ways.                   |     | No usaba por su vida otra muletilla.                     |     |
| In mathematics he was greater                       |     | En matemáticas era más grande                            |     |
| Than Tycho Brahe, or Erra Pater: <sup>10</sup>      | 120 | Que Ezra Pater o que Tycho Brahe: <sup>10</sup>          | 120 |
| For he, by geometric scale,                         |     | Pues por geométrica escala con certeza                   |     |
| Could take the size of pots of ale;                 |     | El tamaño adivinaba de las jarras de cerveza;            |     |
| Resolve, by sines and tangents straight,            |     | Por senos y tangentes calculaba,                         |     |
| If bread or butter wanted weight,                   |     | Si peso a la manteca o al pan faltaba;                   |     |
| And wisely tell what hour o' th' day                | 125 | Y sabiamente por álgebra sabía                           | 125 |
| The clock does strike by algebra.                   |     | La hora que el reloj daba del día.                       |     |
| Beside, he was a shrewd philosopher,                |     | Y aún más, era filósofo extraordinario                   |     |
| And had read ev'ry text and gloss over;             |     | Que había a leído todo texto y comentario;               |     |
| Whate'er the crabbed'st author hath,                |     | Lo que el más enrevesado autor disputa                   |     |
| He understood b' implicit faith:                    | 130 | Él lo entendía por su fe absoluta;                       | 130 |
| Whatever sceptic <sup>11</sup> could inquire for,   |     | A lo que cualquier escéptico <sup>11</sup> quisiera,     |     |
| For ev'ry why he had a wherefore;                   |     | Para cada "Cómo" tenía el un "De esta manera";           |     |
| Knew more than forty of them do,                    |     | Sabía más de lo que cuarenta saber pueden                |     |
| As far as words and terms cou'd go.                 |     | En lo que a palabras y nombres se refiere.               |     |
| All which he understood by rote,                    | 135 | Y todas de memoria conocía                               | 135 |
| And, as occasion serv'd, would quote;               |     | Y a la mínima por los pelos las traía,                   |     |
| No matter whether right or wrong,                   |     | Que vinieran a cuento o no igual le daba                 |     |
| They might be either said or sung.                  |     | Lo mismo las decía que cantaba.                          |     |
| His notions fitted things so well,                  |     | Tan bien se avenían sus nociones con las cosas           |     |
| That which was which he could not tell;             | 140 | Que entre ambas la distinción le era dudosa.             | 140 |
| But oftentimes mistook th' one                      |     | Pero a menudo la una por la otra confundía               |     |
| For th' other, as great clerks have done.           |     | Como algún gran pensador hacer solía.                    |     |
| He could reduce all things to acts,                 |     | Todas las cosas conocía por sus actos,                   |     |
| And knew their natures by abstracts;                |     | Y su naturaleza adivinaba por abstractos:                |     |
| Where entity and quiddity,                          | 145 | Adónde la esencia y la entidad,                          | 145 |
| The ghosts of defunct bodies fly;                   |     | O el alma de un difunto van a parar;                     |     |
| Where truth in person does appear,                  |     | Dónde en persona la verdad aparece                       |     |
| Like words congeal'd in northern air. <sup>12</sup> |     | Como palabras que el aire nórdico aterece. <sup>12</sup> |     |
| He knew what's what, and that's as high             |     | Sabía lo que es cada cosa y tan cabalmente               |     |
| As metaphysic wit can fly;                          | 150 | Como el metafísico volar puede en su mente.              | 150 |
| In school-divinity as able                          |     | En teología, tan capaz y formidable                      |     |
| As he that hight, Irrefragable;                     |     | Como aquel doctor irrefutable;                           |     |
| A second Thomas, or, at once,                       |     | Era un Tomás segundo, y, a la vez,                       |     |

<sup>9</sup> La referencia es obviamente a Demóstenes que, según es fama, se curó de su tartamudez y llegó a ser el más grande orador de Atenas poniéndose chinitas en la boca debajo de la lengua.

<sup>10</sup> Tycho Brahe (1546-1601) es un famoso astrónomo danés que hizo avanzar la astronomía mediante sus más precisas y detalladas tablas con la posición de las estrellas. En cuanto a Erra Pater, se trata de popular nombre en la astrología inglesa, autor de almanaques muy populares, pero cuya identidad no ha podido ser dilucidada. La *Norton Anthology of English Literature*, vol. II, 3ª edición, considera que se trata del nombre peyorativo con que Butler se refiere a William Lyly (1602-1681).

<sup>11</sup> Se refiere a la escuela de los filósofos escépticos.

<sup>12</sup> Según una creencia popular muy antigua, se suponía que en el Ártico las palabras quedaban congeladas en el aire al pronunciarse y sólo podían escucharse cuando se descongelaban con el deshielo.



|                                                 |     |                                                      |     |
|-------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------|-----|
| To name them all, another Dunces: <sup>13</sup> |     | Para nombrar a todos, un Duns escocés. <sup>13</sup> |     |
| Profound in all the Nominal                     | 155 | Profundo en todas las vías nominales                 | 155 |
| And Real ways, beyond them all:                 |     | Y más allá de ellas y de todas las reales;           |     |
| And with as delicate a hand                     |     | E igualmente con mano delicada y bien serena         |     |
| Could twist as tough a rope of sand             |     | Podría a trenzar cuerdas de arena.                   |     |
| And weave fine cobwebs, fit for skull           |     | Y finas telarañas tejer su calavera                  |     |
| That's empty when the moon is full;             | 160 | Que, cuanto más llena es la luna, es más huera;      | 160 |
| Such as take lodgings in a head                 |     | Tales como las que se suelen alojar                  |     |
| That's to be let unfurnished.                   |     | En cabezas de alquiler sin amueblar.                 |     |
| He could raise scruples dark and nice,          |     | Podía suscitar escrúpulos a ciento                   |     |
| And after solve 'em in a trice;                 |     | Y luego resolverlos al momento,                      |     |
| As if Divinity had catch'd                      | 165 | Como si a la teología le picara                      | 165 |
| The itch, on purpose to be scratch'd;           |     | Tan sólo para que él luego le rascara;               |     |
| Or, like a mountebank, did wound                |     | O, como charlatana, se hiriera                       |     |
| And stab herself with doubts profound,          |     | Y apuñalara a sí misma en duda fiera                 |     |
| Only to show with how small pain                |     | Sólo para mostrar lo fácilmente                      |     |
| The sores of Faith are cur'd again;             | 170 | Que sus males curan nuevamente,                      | 170 |
| Although by woeful proof we find,               |     | Aunque por prueba dolorosa e infeliz                 |     |
| They always leave a scar behind.                |     | Bien sabemos que dejan cicatriz.                     |     |
| He knew the seat of Paradise,                   |     | Sabía la situación del paraíso,                      |     |
| Could tell in what degree it lies;              |     | Pudiendo decir su paralaje bien preciso;             |     |
| And, as he was dispos'd, could prove it,        | 175 | Y podía probar, según le diera la locura,            | 175 |
| Below the moon, or else above it.               |     | Que estaba encima o debajo de la luna;               |     |
| What Adam dreamt of, when his bride             |     | Lo que, mientras del aposento de su costado          |     |
| Came from her closet in his side:               |     | Salía su novia, Adán había soñado,                   |     |
| Whether the devil tempted her                   |     | Si es que el diablo la tentó a través                |     |
| By a High Dutch interpreter; <sup>14</sup>      | 180 | De un intérprete alto-holandés, <sup>14</sup>        | 180 |
| If either of them had a navel:                  |     | Si alguno de los dos tenía ombligo,                  |     |
| Who first made music malleable:                 |     | Quién hizo de la música arte efectivo,               |     |
| Whether the serpent, at the fall,               |     | Si la serpiente cuando la Caída                      |     |
| Had cloven feet, or none at all.                |     | No tenía pezuña o la tenía hendida;                  |     |
| All this, without a gloss, or comment,          | 185 | Todo ello sin glosa ni comentario                    | 185 |
| He could unriddle in a moment,                  |     | Él podía aclararlo en un momento,                    |     |
| In proper terms, such as men smatter            |     | En los propios términos que en un barrunto           |     |
| When they throw out, and miss the matter.       |     | Los hombres desembuchan sin dar con el asunto.       |     |
| For his Religion, it was fit                    |     | En cuanto a su fe, era apropiada                     |     |
| To match his learning and his wit;              | 190 | A su agudeza y sapiencia cultivada:                  | 190 |
| 'Twas Presbyterian true blue; <sup>15</sup>     |     | Era azul <sup>15</sup> presbiteriano de verdad       |     |

<sup>13</sup> Se trata de famosos escolásticos de la Edad Media: Alexander Hales (muerto en 1245), llamado el Doctor Doctor Irrefragabilis (Doctor Irrefragable), de Tomás de Aquino (1224-1274) y de Duns (1266-1308). La opinión de la escolástica y por ende de los escolásticos que mantiene Butler no es muy alta y parece burlarse de todos los filósofos aquí nombrados, junto con Hudibrás, ya que la ortografía Dunces para referirse a Duns Scotus, señala claramente a dunces = asno.

<sup>14</sup> Goropius Becanus se afanó en probar que el alto-holandés había sido la lengua de Adán y Eva en el Paraíso.

<sup>15</sup> El azul fue el color adoptado por los Covenanters escoceses (presbiterianos) en la Guerra Civil por oposición al rojo de los realistas. Como el color azul es además el color de la constancia la frase "true blue" ha devenido proverbial en inglés para referirse acérrimo, sobre todo en el sentido de conservador.

|                                                                                                                                                                                                                              |     |                                                                                                                                                                                                                                             |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| For he was of that stubborn crew<br>Of errant saints, whom all men grant<br>To be the true Church Militant;<br>Such as do build their faith upon                                                                             | 195 | Pues era de esa cuadrilla contumaz<br>De errantes santos que todos aseveran<br>Ser la iglesia militante y verdadera,<br>Los que su fe construyen a la luz                                                                                   | 195 |
| The holy text of pike and gun;<br>Decide all controversies by<br>Infallible artillery;<br>And prove their doctrine orthodox<br>By apostolic blows and knocks;                                                                | 200 | Del sagrado texto de pica y arcabuz;<br>Dirimen toda controversia y porfía<br>Por medio de infalible artillería,<br>Y prueban que su doctrina no es errada<br>A apostólicos golpes y puñadas;                                               | 200 |
| Call fire and sword and desolation,<br>A godly thorough reformation,<br>Which always must be carried on,<br>And still be doing, never done;<br>As if religion were intended                                                  | 205 | Llaman al fuego, espada y destrucción<br>Una devota y total reformación,<br>Que siempre a proseguir conminan,<br>Y siempre en marcha, nunca se termina;<br>Como si la religión hubiera sido creada                                          | 205 |
| For nothing else but to be mended.<br>A sect, whose chief devotion lies<br>In odd perverse antipathies;<br>In falling out with that or this,<br>And finding somewhat still amiss;                                            | 210 | No para otro fin sino ser reformada,<br>Una secta que sus devociones fía<br>A extraña, perversa antipatía,<br>En estar en desacuerdo con esto y lo de al lado<br>Y poder encontrar algo aún errado,                                         | 210 |
| More peevish, cross, and splenetick,<br>Than dog distract, or monkey sick.<br>That with more care keep holy-day<br>The wrong, than others the right way;<br>Compound for sins they are inclin'd to,                          | 215 | Más picajosa, contraria y cascarrabias<br>Que un mono loco o perro con la rabia,<br>Que es más cuidadosa en observar erróneamente<br>Las fiestas que otros celebran rectamente,<br>Disculpando los pecados a los que son más dados          | 215 |
| By damning those they have no mind to:<br>Still so perverse and opposite,<br>As if they worshipp'd God for spite.<br>The self-same thing they will abhor<br>One way, and long another for.                                   | 220 | Con la condena de aquellos a los que no son inclinados,<br>Y de actitud tan perversa y contraria<br>Como si adoraran a Dios de pura rabia.<br>La mismísima cosa detestarán<br>Por un lado, y por otro anhelarán.                            | 220 |
| Free-will they one way disavow,<br>Another, nothing else allow:<br>All piety consists therein<br>In them, in other men all sin:<br>Rather than fail, they will defy                                                          | 225 | Niegan por un lado el libre albedrio<br>Por otro, de él no permiten el más mínimo desvío.<br>Toda piedad en ellos está, por consiguiente,<br>Y en los otros, el pecado solamente.<br>Antes que faltar, contravendrían                       | 225 |
| That which they love most tenderly;<br>Quarrel with minc'd-pies, and disparage<br>Their best and dearest friend, plum-porridge;<br>Fat pig and goose itself oppose,<br>And blaspheme custard through the nose. <sup>16</sup> | 230 | Aquello que con ternura más querrían;<br>De su amistad con pasteles harían tabla rasa<br>Y de sus más caros amigos, gachas con pasas,<br>Al cerdo y ganso renuncian con prosapia,<br>Y de las natillas reniegan por la napia. <sup>16</sup> | 230 |
| Th' apostles of this fierce religion,<br>Like Mahomet's, were ass and pidgeon, <sup>17</sup>                                                                                                                                 |     | Los apóstoles de esta fiera religión,<br>Como los de Mahoma, eran un asno y un pichón, <sup>17</sup>                                                                                                                                        |     |

<sup>16</sup> **through the nose** se trata de una referencia a la resonancia nasal que solían adoptar los puritanos y que aún se puede oír en partes de EE.UU.

<sup>17</sup> Según la tradición musulmana, el asno es la bestia blanca como la lecha llamada Alborach, que el ángel Gabriel puso a disposición de Mahoma para llevarle a presencia de Dios; en cuanto al pichón, se trata de una paloma que supuestamente comunicaba la palabra de Dios al oído del profeta, aunque sus detractores interpretaban que se trataba de una paloma acostumbrada a comer en su oreja para simular este efecto.

To whom our knight, by fast instinct  
 Of wit and temper, was so linkt,  
 As if hypocrisy and nonsense 235  
 Had got th' advowson<sup>18</sup> of his conscience.

A quienes nuestro caballero, por instinto asegurado  
 De ingenio y carácter siéntese hermanado,  
 Cual si hipocresía y sinrazón 235  
 En su conciencia tuvieran *advowsón*.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> *advowson* o patronazgo es en la ley inglesa el derecho de un patrono (normalmente un terrateniente o persona influyente) a presentar ante el obispo diocesano (o en su caso a quien corresponda) a su candidato a los beneficios eclesiásticos de su parroquia cuando se producía una vacante. Otra traducción, para evitar el término inglés, podría ser: Cual si dislate e hipocresía / Sobre su conciencia tuvieran primacía.



# TRANSLATIONS OF BEOWULF IN SPAIN DURING THE SEVENTIES AND THE EIGHTIES: "WOULD YOU RATHER HAVE ME UGLY AND FAITHFUL OR BEAUTIFUL AND UNFAITHFUL?"<sup>1</sup>

Eugenio M. Olivares Merino

Universidad de Jaén

eolivar@ujaen.es

*Eugenio M. Olivares-Merino teaches Medieval and Renaissance English literature at the University of Jaén (Spain). He is the author of a monograph on Sir Gawain and the Green Knight written in Spanish (Universidad de Jaén, 1998), and has published a biography of Margaret More Roper (Rialp, 2007). A regular contributor to Moreana since 2002, he is the author of several articles (both in Spanish and English) about Beowulf, Chaucer, Tolkien and Juan Luis Vives. In 2013 (Cambridge Scholars Publishing) he co-edited a collection of papers about Robert Bloch's Psycho (1959) and the movie it inspired (Hitchcock, 1960). He is a member of the administration board of Moreana, and has been a Visiting Scholar at the Universities of Urbana-Champaign and Yale. He has recently prepared a bio-bibliography about Thomas More for Oxford bibliographies, and is currently working on an article about Margaret More Roper to be published by the Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.*

This paper reviews three translations of Beowulf published in Spain in the seventies and the eighties. During this period, the poem achieves academic status, in the sense that it becomes a topic of research for Spanish Anglists. Meanwhile, medieval English studies in Spain gradually find a place in European scholarship. Issued by well established publishers, Lerate's verse Beowulf (1974 & 1986) soon became – and is still nowadays – the best known Spanish rendering of the poem. On the other hand, Bravo's prose translation (1981) is a pioneer work of genuine Old English scholarship in Spain.

## INTRODUCTION

Despite their relevance during the Middle Ages and the Renaissance, translated literary texts have traditionally been considered as necessary –but hardly ever valued– means to approach those works the language of which was an obstacle for the reader. The source text remained at the very centre of attention, while the translation was in itself a medium, a kind of secondary task, subordinated to the source text (ST). Attention was paid to translated texts –especially after Jakobson's *On linguistic Aspects of Translation* (1959)–, but always from a philological perspective, with a clear emphasis on linguistics and /prescriptivism (i.e. how should the translator carry out his

task?). Translatability was the key term, "the possibility of reconstructing as large as possible a nucleus of predefined features of an SL item in TL, which is, as it were, a kind of 'opening conditions' for translation" (Even-Zohar and Toury, 1981: viii) whether or not it was possible to.

Translation has been from old, man's response to a Biblical curse: multilingualism. In his book *After Babel* (1975), George Steiner postulated that all forms of communication are forms of translation; this activity, he added, is central to the relationship between cultures. Early in the decade of the 1970s, a new theoretical development was taking place. Using the work of Jurij Tynjanov (1929) and other Formalists

as his starting point, Itamar Even-Zohar took up the systemic approach in order to resolve certain problems connected with translation theory and the historical structure of Hebrew literature. Even-Zohar's application of the Formalists' ideas in these areas resulted in the formulation of what he termed "polysystem theory", that goes well beyond the limits of translation studies.

In general terms, a polysystem is "a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent" (Even-Zohar, 1990: 11). The different systems that constitute the major structure are not heterogeneous, establishing between them dynamic relationships and shaping a hierarchized conglomerate. In this sense, there is a permanent tension that defines the state of the polysystem in a determined historical moment (synchronic state), and determines its evolution as a whole (Even-Zohar, 1990: 11-14). The polysystem of a particular country's literature is therefore integrated in a larger socio-cultural polysystem, which consequently is constituted by other polysystems besides the literary: the ideological, the artistic, or the political.

In this theoretical scenario, the translated text becomes an object of analysis in its own right, as process and product, with a clear function in the target polysystem. It is not scientific, thus, to focus on "masterpieces", "canonical texts", since all translations in any target language (as much as children literature, popular literature or mass literature) do constitute a system dynamically interacting and functioning with those others considered central in the major structure. From this perspective, polysystem theory rejects value judgments as a filter in discriminating which literary texts are worth of study (Even-Zohar, 1990: 13).

Translation studies should therefore elucidate the role of translations in a particular literary polysystem, and also try to clarify how the position occupied by translated literature within a particular literary system dictates the different ways in which translation is practised. This inevitably ends up in a challenge of the traditional limits that defined the notion of translated literature to include those texts which have often been denied the status of "translations", under labels such as "imitations", "covers", "remakes", "adaptations" or "versions".

As shown in a previous paper (Olivares Merino, 2009), between 1934 –when the first Spanish *Beowulf* was published– and General Franco's death in 1975, three more renderings of this Old English poem (both partial and complete) were produced in Spain. From an overall perspective, these first forty years of *Beowulf* in Spain were marked by strong ideological tensions, which I traced in the translations. However, this paper is more philological, for two reasons mainly. In the first place, the authors of all the translations are scholars, Spanish Anglists, specialists in Old English or with a solid knowledge of the language of the Anglo-Saxons. The three works that I am about to analyse established the basis of Spanish *Beowulfiana*, of which Orestes Vera's 1959 *Beowulf* (Madrid: Aguilar) is the foundation stone. I was also intrigued to learn how scholars responded to the different puzzles posed by the poem and to the innovations and updates in international criticism. In the second place, in terms of time, even the decades of the seventies and the eighties are but yesterday. What I mean is that I lack the perspective that I enjoyed to produce the type of analysis that I presented in my previous paper (Olivares Merino, 2009).

#### THE FIRST SPANISH VERSE TRANSLATION OF BEOWULF (1974)

One year before Franco's death (November 20, 1975), Luis Lerate (born in 1940)<sup>2</sup> published



the first complete verse translation of *Beowulf* into Spanish, together with the Old English version. The book was welcome at a time when academic research on the poem was producing its first results in Spain.<sup>3</sup> It was a coincidence that –as in the case of Vallvé's 1934 *Beowulf*– a Barcelona based publisher (*Seix Barral*) issued the volume, which also included translations of other Old English poems (*the Finn's Fragment*, *Waldere*, *Deor*, *Widsith* and *Hidebrand*).

The genesis of Lerate's *Beowulf* takes us to Puerto Rico, where the author had published several renderings of Old Icelandic works in a journal edited by the Spanish poet and translator Ángel Crespo (1926-1995).<sup>4</sup> Eventually Joan Ferraté (1924-2003)<sup>5</sup> from *Seix Barral* came to know about these translations and invited Lerate to publish with them more texts of this kind. The invitation to translate *Beowulf* must have taken place sometime between 1970 and 1973, for at the time Ferraté worked as literary editor for *Seix Barral*.

Lerate's *Beowulf* is, in many senses, a multicultural work. The author was a Seville-born scholar, who graduated from the University of Salamanca and obtained a fellowship at the University of Uppsala to study Scandinavian languages. He was working there as Lecturer of Spanish when the Catalan publisher *Seix Barral* printed his translation. To complete the picture, in a last minute decision, the editors decided that *Beowulf* should be published in a bilingual edition.<sup>6</sup>

### The Introduction

The translation of the poem begins with an introduction in which the author makes reference to different aspects of the poem: the metre, the plot, the historical elements, the Christian/pagan tension, and, finally, the sources of his translation. Nicholson's *An Anthology of Beowulf Criticism* (1960) was Lerate's main source for his introduction. The author states

that, rather than an epic about England, *Beowulf* should be considered a poem of the old Germanic nation on its whole

(Lerate, 1974: 12). There seems to be some degree of Romantic idealism behind the phrase 'the old Germanic nation', the existence of which one might seriously doubt, even as a homogeneous cultural entity. Besides, Lerate stated that the poem was an exquisite source of information about a variety of aspects of Germanic antiquity (Lerate, 1974: 16). This was one of the fallacies that Tolkien had so consistently refuted in his landmark essay "Beowulf: The Monsters and the Critics" (1936). Lerate emphasizes the pagan dimension of *Beowulf*. And so, he talks about the *Christian coloring* of the poem (1974: 15) –certainly a reference to the article "The Christian Coloring in the *Beowulf*" by F.A. Blackburn (1963)–<sup>7</sup> further insisting on the superficiality of the Christian hue (most probably as the result of later interpolations) which could not hide the authentic Germanic pagan spirit of the original tradition behind the poem (Lerate, 1974: 15-16). Nevertheless, Lerate admitted that some other critics (most of the authors included in Nicholson's anthology) claim that the unknown author conceived his poem as essentially Christian (1974: 16).<sup>8</sup>

Lerate is more balanced when presenting his conclusions about the dating of the poem. Although he points at the first half of the eighth century as its most probable date of composition, he admits there is no general agreement on this point.<sup>9</sup>

The translator recycles one of Tolkien's initial statements in "The Monsters and the Critics", also included in Nicholson's anthology,<sup>10</sup> i.e. that *Beowulf* is above anything else a poem. Generations of linguists, archeologists and historians have analyzed the poem from their own perspectives with such intensity that they have forgotten more than once that *Beowulf* is, more than anything else, a work of art.



Another issue Lerate touches upon is the alleged lack of unity of the poem: *Beowulf* is, in fact, made up of two different lais with just one link, the hero (1974: 14). In this Lerate is following P.F. Baum almost *verbatim*: “There are really two poems: one about Beowulf and the Danes, the other, roughly half as long, about Beowulf and the Geats. They have in common the same hero” (1963: 354). Most critics who discuss the poem in *An Anthology of Beowulf Criticism* agree that *Beowulf* is a unified poem, even if they argue so on different grounds. Lerate seems to suggest multiple authorship by referring to the ‘author’, in singular, but between inverted commas (1974: 15).

A map of the geographical setting of the story follows, with the names of the different nations translated into Spanish (Lerate, 1974: 19). Then a genealogical table appears of Danes, Swedes, Heathobards, Frisians, Angles, Geats, Franks and Longobards; reference is also made to Weland (Lerate, 1974: 21-22). In the diagram of the Danes, ‘Beowulf’ is written instead of the original *Beo*. Also Healfdene’s only daughter’s name is given (*Irsa*), probably following Klaeber’s reconstruction of a corrupt passage in the poem (1922: n. 62, 128).<sup>11</sup>

None of the names of the critics included in Nicholson’s anthology are given. Similarly, for a specialized reader the main lack of the introduction would be that no reference is made to the formal devices used in the poem (variation, apposition, use of compounds, formulas,...) or the fact that Lerate does not mention the only translation of *Beowulf* into Spanish prior to his (Orestes Vera’s 1959 prose *Beowulf*). Finally, no bibliography is included at the end. Lerate did not conceive his translation as a book for scholars with the typical academic outlook. I do not know the role played by Seix Barral in this decision –a scholarly edition of the poem would certainly be less profitable than a ‘lighter’ one–, but the author’s plain words seem to be conclusive:

*No cité a nadie, creo, ni añadí bibliografía alguna porque lo que me propuse fue hacer una traducción para gente de a pie, que pudiera leerse sin más dificultades que las imprescindibles. Tampoco era yo el sabio especialista capaz de otra cosa. Algún refrito de erudición podría haberle encajado, supongo, pero no vi motivo para darle al librito un carácter distinto del que a mí me bastaba.*<sup>12</sup> (Personal correspondence with the author; September 20th, 2006)

### The translation

The dual edition of the poem (1974: 24-219) is followed by the same texts included by Klaeber, both in English and in Spanish: *Fight at Finnsburg* (223-29); *Waldere* (233-39); *Deor* (243-47); *Widsid* (251-61); and, finally, an excerpt from the *Lay of Hildebrand* (265-71).

The author knew very little about Old English when he began to work on the translation. The task must have been formidable; as Lerate himself puts it:

*Me ofrecí a hacerla, aún consciente de que me metía en camisa de once varas, pues de anglosajón sabía yo más o menos como de gótico o antiguo alemán, o sea muy poquito. Me puse a la obra con ánimo fuerte y rodeado de gramáticas y traducciones (inglesas, alemanas, suecas) y en verdad fui avanzando verso a verso al mismo tiempo que aprendía.*<sup>13</sup> (Personal correspondence with the author; September 20th, 2006)

Lerate was familiar with Vera’s 1959 translation, with which he wanted to establish a very clear difference: “[la traducción de Vera] me influyó a la hora de abordar mi traducción. La recordaba yo vagamente [...] como algo blandengue o desleída, y concluí [...] que el vigor que yo echaba de menos se lo prestaría la forma versificada”<sup>14</sup> (personal correspondence with the author; September 20th, 2006). For this (if only), Lerate’s text deserves a place in the history of Old English

studies in Spain. As made explicit in his introduction, the translator preferred to imitate the stress pattern of the Old English poem (two beats in every half of the line), instead of the common versification of Medieval Spanish epic poetry: the eight-syllable line (1974: 17). Although he was aware of the obvious dangers of his election, the similarity with the rhythm of the original text is welcome and the result is, in general terms, quite good.

The text of the translation is divided into four sections: I. GRÉNDEL (ll. 1-1250); II. LA MADRE DE GRÉNDEL (ll. 1251-1887); III. EL REGRESO DE BEOWULF (ll. 1888-2199); IV. EL DRAGÓN (ll. 2200-3182). Thus, Lerate is indirectly emphasising the thematic centrality of the monsters in the structure of the poem: sections I, II and IV are centred in them; only section III is not, and its presence is required to achieve a certain balance between the length of the different parts. Within each section, the translator provides further segmentation by means of titles that seldom coincide with the divisions in Roman numerals of the manuscript.

A set of endnotes to the text of the poem (1974: 275-87) and list of proper names (291-96) come at the end of the book. The notes are, generally speaking, correct, though there are a few curiosities. For example in a note to the first line, Lerate states that Beowulf is a "gáutar", a word that does not appear in the *Diccionario de la Real Academia Española* (D.R.A.E.).<sup>15</sup> Line 1563 from *Beowulf* seems to be problematic for Lerate; to be more precise the phrase *freca Scyldinga*, which he translates as "El señor de Skyldingos" (i.e., the lord of the Skyldings). Consistently, in the note Lerate informs that Beowulf is not a skylding ("skilding"), and clarifies the issue by rightly pointing out that his identification with the Danes is due to the fact that he is fighting for them. In fact, there might be no need for such clarification had he translated *freca* as "bold man, warrior or hero", the three meanings provided by Bosworth and Toller. A more

controversial issue comes in Lerate's comment on lines 175-83:

*Hwylum hie geheton      æt hærgtrafum*  
*wigweorþunga,      wordum bædon*  
*æt him gastbona      geoce gefremede*  
*wið þeodþreaum.      Swylc wæs þeaw hyra,*  
*hæþenra hyht;      helle gemundon*  
*in modsefan,      Metod hie ne cuþon,*  
*dæda demend,      ne wiston hie Drihten God,*  
*ne hie huru heofena Helm      herian ne cuþon,*  
*wuldres Waldend. (ll. 175-83)<sup>16</sup>*

Lerate claims that this reference to the Danes' pagan cult is the only one in the whole poem that presents them as anachronistically Christian. In other words, according to Lerate, the poet would be stating that the generally-speaking-Christian Danes reverted to their heathen cult in times of great trouble. This issue is, by no means, a simple one,<sup>17</sup> but at this point at least the anonymous author seems to be stating just the opposite, that they were consistently heathen; "*Metod hie ne cu on, / dæda demend, ne wiston hie Drihten*" (ll. 180-81) bears one single reading: they did not know God. In this, the translator misses the realistic balance achieved by the poet, who speaks as a Christian but never imposes his own beliefs on either Danes or Geats.

Another issue that I would like to bring into consideration is that of the rendering of the Old English proper names and those of the different nations mentioned in the poem. Lerate is consistent in giving a Spanish-like version of them all, though keeping close enough to their original form (Lerate, 1974: 17). Consequently, Spanish rules of accentuation are applied, preserving also the original stress of the Old English names. Thus, we have names bearing the accent in the penultimate syllable, as in *Hróðgar* (for Hrothgar/Hrodgar), *Gréndel* (for Grendel), *Wígalf* (for Wiglaf), or *Hrédel* (for Hredel); in just one case the accent falls on the last syllable, *Cáin* (for Cain). Finally we have some names with the stress in the antepenultimate syllable: *Héorot*

(Heorot), *Háðolaf* (Headolaf), *Hérogar* (Heorogar), *Hérowar* (Heorowear), *Hildebur* (Hildeburh), *Widergeld* (Widergyld). And yet, the name of the hero –which certainly belongs to this last group– is not *Béowulf* (as it should be) but *Beowulf*, which indicates that Lerate considers that the stress falls on the last syllable of the name.

### Conclusion

The translation is, all in all, a fine and decent work. One might claim that this or that line is not that close to the original or qualify the translation as free (Bravo, 1981: 215). But its status in the acceptance of readers has not been challenged so far, providing a useful weapon for Spanish undergraduates. Up to now, no attempt has been carried out to rival this achievement. The fact that *Seix Barral*, a well established editorial group by the end of the 1960s, decided to publish the translation is a key factor to understand the reasonable success of Lerate's *Beowulf*. I think Joan Ferraté must also be made 'responsible' for the translation, as much as he selected the Old English text from among Lerate's various proposals; as the author himself claims, "Lo primero, sin embargo, por lo que mostraron interés fue una traducción del *Beowulf*"<sup>18</sup> (personal correspondence with the author; September 20th, 2006).

May be the key to understand the success of this work is that, in fact, it is in no man's land: non-specialised readers might enjoy it as much as it had not been planned for scholars, thus avoiding profuse notes, bibliographical lists and exhausting introductions; at the same time, however, academics and students of English literature would certainly appreciate its other philological virtues, for instance, the dual edition and a fine line by line rendering of the original into Spanish verse.

### TOWARDS THE MATURITY OF OLD ENGLISH STUDIES IN SPAIN: ANTONIO

### BRAVO'S PROSE TRANSLATION OF BEOWULF (1981)

In 1981 Antonio Bravo's prose translation of *Beowulf* was published by the University of Oviedo. At first glance, the look of the book tells, like the poem it contains, a sad story of heroism and tragedy: it is a thoroughly-well-documented-no-one-but-scholars-will-read-it work. Bravo, one of the first Spanish Anglosaxonists –together with Juan de la Cruz (University of Málaga) and Francisco Fernández (University of Valencia)–,<sup>19</sup> shows his familiarity with all the prominent names of Anglo-Saxon scholarship, both in England and U.S.A. In the background of Bravo's translation, we discover the presence of Prof. Patricia Shaw (1931-1998), "the most active scholar in promoting Old and Middle English studies" in Spain (Bravo, 1991: 4),<sup>20</sup> President of S.E.L.I.M. and Bravo's Ph. Dissertation supervisor.<sup>21</sup> In her "Preliminary Note" to the translation, she stresses how exhausting Bravo's task must have been, for the author was especially concerned with fidelity to the original text (Bravo, 1981:8-9).

Bravo had been working on the poem for his doctoral dissertation, so he was familiar with the literature about it.<sup>22</sup> In a sense, he might have felt the responsibility of being the first Spanish Anglosaxonist who was publishing a translation of *Beowulf*, and somehow, he had to show his readers that he was translating directly from the Anglo Saxon text. Fidelity to the original poem is, as stated, the main achievement of this translation, but also its most significant penance. Bravo's translation is a reliable source, if the reader needs a detailed meaning of everything that is said in the poem. However, the translation at times pays a high price for this (too long sentences; odd punctuation; excessive use of subject pronouns) and, in general terms, it fails to transmit that global effect that *Beowulf* produces in its original form: a poem written in an ancient dead language. But, as Niles says, translating is a matter choosing, of making



choices and decisions (1993: 862). In Bravo's case, literalness is a priority, at the sake of aesthetics. If a translation, Alan Renoir wonders paraphrasing Chaucer, was to ask its readers "Would you rather have me ugly and faithful or beautiful and unfaithful?" (1978: 161),<sup>23</sup> which would be the translator's answer? Obviously, I do not mean to say that Bravo's translation is "ugly", but formal beauty is not its main appeal.<sup>24</sup>

### The introduction

In six chapters Bravo presents a "clear and well documented" –in the words of Prof. Shaw–<sup>25</sup> exposition of the basic views on the main issues of the poem. It is worth reading on its own, since to me it is a compilation of *Beowulfiana* published up to date. The careful reader will notice that there is a certain closeness between the headings in Bravo's introduction and those found in some of his sources. As much as Chambers and Klaeber have chapters entitled "The Historical Elements", so Bravo's second section is "Elementos históricos del poema". Similarly, if Klaeber has "Tone, Style, Meter", Bravo has "Tono y estilo literario".<sup>26</sup> Nicholson's *An Anthology of Beowulf Criticism* (1963) also played a relevant role in Bravo's introduction: "Beowulf: ¿Una alegoría de la salvación?", the title of the only section in Bravo's chapter IV ("Elementos cristianos en el *Beowulf*"),<sup>27</sup> is a literal translation of M.B. MacNamee's "*Beowulf* –An Allegory of Salvation?".<sup>28</sup> This said, the Spanish author brings his readers to the present state of criticism on the poem, thanks to his familiarity with the major works published after the fifties through to the eighties: Bruce-Mitford (1974); Goldsmith (1970); Irving (1968); Nicholson (1963); Sisam (1965).

One aspect that deserves very little attention from the author is the issue of oral versus written composition of the poem; when dealing with the formulas of the poem, Bravo writes that the contradictions and repetitions are but

the justification of its oral nature. But that which best demonstrates really the verbal character of the work are the fixed formulas (1981: 118). The section devoted to the dating of the poem is also worth reading, as much as it seems to account for the latest trends in this still ongoing debate. Bravo thoroughly exposes those views that support an early composition of the poem. And yet, he leaves the door open to a later date by making reference to L. Schücking (1908) and F. J. Mone (1836),<sup>29</sup> probably the first defenders of this view. On April 20-23, 1980 –one year before Bravo published his translation–, a group of Anglo-Saxonists met in Toronto to discuss their hypothesis on the date of composition of the poem. Their different perspectives were published the very year of Bravo's *Beowulf*.<sup>30</sup>

The last section of the introduction (VI. *Tono y estilo literario*) deserves for me special attention, as much as it is –still nowadays– a useful introduction to the style and metre of *Beowulf*. Bravo explains, easily and with examples, such concepts as the *kenning* or the epic epithet (1981: 105-07). He provides then a necessarily brief (but accurate) morphological description of Old English (1981: 107-09), followed by a survey of the lexicon in the poem (1981: 108-10). The analysis of rhythm and its scansion is particularly detailed and illustrative, this being for me the most helpful part of the section (1981: 110-18), which ends with a description of epic formulas (1991: 118-23).

### The translation

Bravo never explicitly identifies the source for his translation, but according to the final bibliography (1981: 213-17) we can assume that he used Klaeber (1922), for the Old English original version, plus maybe the translations by Earle (1892), Gordon (1926), Hall & Wrenn (1950), Dobbie (1954), Wrenn (1959) and Donaldson (1966). Bravo is also familiar with the two Spanish translations of the poem, Vera Pérez (1962) and Lerate (1974).

The original poem is divided in forty-three *fitts*, which are marked by an initial capital letter and roman numeral, with the exception of *fitts* XXIX, XXX and XXXIX, where the numerals were omitted. It is generally agreed that these divisions are authorial, although their actual marking or numeration might be scribal (Mitchell and Robinson 1998: 6-7). Thus, Bravo's *Beowulf* is divided in different sections, at the end of which the final line number is specified.<sup>31</sup> The translator follows the original pattern as reproduced, for example, in Klaeber's edition. However, after *fitt* XXIX the correspondence between Bravo's sections and the *fitts* in the original MS is lost: section XXIX, vv. 2041-2147; section XXX, vv. 2148-2230; and section XXXI, vv. 2231-2311. To me, this makes no sense: as much as it is true that the poet omitted the roman numerals for XXIX and XXX, *fitt* XXXI clearly starts in l. 2144. As a consequence, Bravo's *Beowulf* is divided in forty-two *fitts*, one less than the original poem.

Leaving this aside, there is a conscious will on the part of the author to establish a link between the translation and the original poem. Bravo feels at ease translating the Old English text into Spanish. As indicated above, he sacrifices the poetic form of *Beowulf* for the sake of fidelity to the source text; as he himself states, it is basically a literal translation (1996-97: 90). And so we get a great deal of compounds, variation, apposition and *kenningar*. It is precisely in the translation of these metaphorical compounds that the author spoils some of the pleasure that the reader might get in trying to discover their meaning, for it always precedes the *kenning*;<sup>32</sup> to quote a well known example, he translates: “*el mar, senda del cisne*” for “*swanrade*” (l. 200).

Finally, the author includes only one footnote in the whole poem in order to clarify that the initial Beowulf is not the central character of the story.

There are a few points of the translation that I would like to bring into the readers' consideration. When Beowulf and his thanes discover Grendel's mere, serpents and sea-monsters lay on its shore; disturbed in their rest by the sound of the war horns, they rush into the water:

|                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| [...]                | hie on weg hruron,  |
| bitere ond gebolgne, | bearhtm ongeaton,   |
| guðhorn galan.       | Sumne Geata leod    |
| of flanbogan         | feores getwæfde,    |
| yðgewinnes,          | [...] (ll. 1430-34) |

Bravo translates: “Éstos [the mere monsters] *huyeron con dolor y rabia al oír el sonido del cuerno de Guerra. El príncipe de los géatas quitó la vida a uno de ellos con su arco*” (1981: 164). The translator thus claims that it was Beowulf who pierced the beast with his arrow,<sup>33</sup> which was not certainly the case – *Sumne Geata leod / of flanbogan feores getwæfde yōgewinnes* could be translated as follows: “Un géata con su arco privó de vida a una de las bestias marinas”. This translation corresponds with Roy Liuzza’s English rendering: “A Geatish Bowman / cut short the life of one of those swimmers” (2000: 97).

After Beowulf's death, a funeral pyre is prepared for the hero. When his body is being consumed by the flames, the poet makes reference to a Geatish woman who sings a funeral song by the pyre, anticipating the annihilation of her people (ll. 3149-55). This section of the manuscript is badly damaged and it is not clear who this woman is; it has even been suggested that she could be Beowulf's wife.<sup>34</sup> In any case, her old age and her dignity are indicated by the poet's reference to her hair, which Klaeber (1922) renders as "(b) undenheorde" (l. 3151), i.e., "with hair bound up". Bravo translates "*con el pelo trenzado*" (1981: 210), as Lerate had done before him (*trenzado el cabello*); similarly, Cañete has "*de trenzados cabellos*" (1991: 79). And yet, I do not think this is the best translation, as much

as “bound up” is too general to necessarily make reference to *trenzas o cabellos trenzados* (plaits or plaited hair). I would simply suggest *pelo recogido*.<sup>35</sup>

Throughout the entire text, there are many typos which were fortunately corrected when in 1987 Bravo included this same translation in his volume *La Épica Anglosajona*. As the author himself explains, this translation includes significant corrections and modifications (1996-97: 90).

### Conclusion

This text, as much as it offers readers a reliable rendering of the poem, is a useful instrument for undergraduates facing *Beowulf* for the first time (even in an English translation). In this sense, I think Bravo’s work has its place in any Spanish undergraduate library, as much as Talbot Donaldson’s rendering of the poem is a must in English ones.

Only a poet, it is often said, can translate a poem, but he will run the risk of writing a new one. The enterprise of translating *Beowulf* into Spanish verse is, as the hero might put it, like fighting the dragon bare handed. Heaney himself, in the prologue to his own verse translation of the poem, claims how the initial enthusiasm with which he had confronted the task died away, as much as he saw the process as “trying to bring down a megalith with a toy hammer” (1999: xxii). The Ulster poet ended up writing a new poem, bringing out issues that the author himself relates to “conquest and colony, absorption and resistance, integrity and antagonism” (1999: xxx). In the lack of such vindictive programme –but knowing better than Heaney the language in which *Beowulf* was originally written–, Bravo did choose another path, that of the literal prose rendering of the text. In doing so, he was making another vindication: that of the legitimacy of Old English studies in Spain.

### A NEW EDITION OF LERATE (1986)

In 1986 *Alianza editorial* published a new and revised edition of Lerate’s translation.<sup>36</sup> His 1974 version was out of print and Pere Gimferrer, the President of *Seix Barral* since 1981, communicated Lerate that they had no plans for a new edition or reprint of *Beowulf*. Lerate then offered his translation to *Alianza Editorial*, with whom he had already published a couple of translations from Old Norse. Confronted with the perspective of a new edition, Lerate took the opportunity to make some adjustments to his 1974 version.

The author’s brother, Jesús (who had written his BA dissertation on the semantic implications of appositive structures in *Beowulf*)<sup>37</sup> –and was therefore more familiar with Old English than Luis–, contributed especially to the translation of the other minor poems included in the anthology. He prepared prose versions of these Anglo-Saxon texts and Luis Lerate rendered them in verse. From the compositions included in the 1974 text, “El Fragmento del Cantar de Hildbrand” was omitted. For this reason, the new book was more Anglo-Saxon than Germanic in its scope, and so the Lerate brothers decided to slightly modify the title of the book to *Beowulf y otros poemas anglosajones (siglos VII-X)*. By making reference to the tenth century, as the date of *The Battle of Maldon*, the authors were (unawarely) incorporating in their new title the recent developments in the dating of *Beowulf*.<sup>38</sup> The introduction is, almost *verbatim*, that of the 1974 edition. One would have expected a bibliographical update to include more recent approaches to the poem than those included in Nicholson’s anthology. Fortunately, in a footnote at the end reference is made to Orestes Vera’s 1962 and Bravo’s 1981 prose translations. The second section of the introduction is a brief survey of the other Old English texts included in the translation, epic and lyric compositions as well as riddles and charms. The last part of the introduction, “A note about the present



Spanish edition"<sup>39</sup> is particularly relevant, for the authors reveal to their audience, not only the metrical features of Old English poetry (as done in the 1974 edition),<sup>40</sup> but also some thoughts and personal assessments about the pains and difficulties of producing a verse translation. In the light of the previous Spanish prose translations, and Bravo's in particular, Lerate & Lerate feel the need to justify their own option:

*Una traducción en prosa puede permitirse, para bien o para mal, transformar a cada paso ágiles formas originales del tipo gardenia (3 sílabas) en densas construcciones castellanas, no por literales menos trabajosas, del tenor de "de los daneses equipados con lanzas" (12 sílabas); a una traducción en verso como la que aquí ofrecemos, rara vez le es posible recurrir a tan desmesuradas soluciones. (Lerate & Lerate, 1986: 17)<sup>41</sup>*

All in all, the introduction ends without making reference to the edition(s) used as source(s) for the translation. By 1986 *Beowulf* already had a place in the syllabi of English literature courses offered by English Departments in Spain. Some scholars were already working on *Beowulf*, not just Antonio Bravo or Juan de la Cruz but many other Spanish Anglists.<sup>42</sup> Sadly, the Old English text was suppressed and the translation was practically the same from the 1974 edition, with a few variations. As the authors explain, the rendering of some of the names (not the hero's) was modified, as well as some formulas. They also suppressed determiners and, more important, deleted some syllables in order to break the monotony of the off-beats between the beats. As an example of this, let me quote lines 7-11:

*en penoso abandono. Consuelo le cupo,  
pues luego en la tierra con Gloria vivió  
y a todos los pueblos que habitan la orilla  
del paso del pez a su mando los tuvo,  
tributo le daban ¡Era un rey excelente!*  
[1974]

In general terms, the new edition offers little or no new information to the *Beowulf* reader, although it presents a wider literary context for the poem. "After all these years –Lerate writes–, I still feel affection for this translation, and quite often I have come to think that with pleasure I would rework it along more solid criteria. That will not be".<sup>43</sup> In 1999, most probably because of the publication that same year of Seamus Heaney's *Beowulf: A New Translation*, Alianza published a new reprint.

## CONCLUSIONS

Whether coincidental or not, two *Beowulf* movies were released also in 1999: *The 13th Warrior* (John McTiernan), with the Málaga-born Hollywood Star Antonio Banderas, and Graham Baker's *Beowulf*. The hero from the North was already a focus of attention for the Spanish academia.<sup>44</sup> At the same time, he was gradually finding some room for himself in popular culture, also in Spain. The influence of the mass media had its share in the promotion of the practically unknown Geatish warrior among non-specialised readers –curiously enough, this had also been the case in the early career of *Beowulf* in Spain with Vallvé's (1934) and Herrera's (1965) renderings of the poem. This tendency would become more and more apparent during the nineties and the first decade of the twenty-first century.

The implantation of Medieval English studies in Spanish universities was a promising reality back in 1970s and 1980s. Research in this field was encouraged by several circumstances. As has already been pointed out, Professor Patricia Shaw's role in this is undeniable,

*en penoso abandono. Consuelo le cupo,  
pues grande en la tierra luego se hizo  
y a todos los pueblos a orillas del mar,  
de ballenas camino, él los mandó,  
tributo le daban ¡Era un rey excelente!*  
[1986]

ever since she moved to Oviedo in the 1970s. The foundation of S.E.L.I.M. at the University of Córdoba (1987), a society of which she was President until her death in 1998, was indeed a turning point in the development of Old and Middle English studies in Spain.

Most Spanish scholars doing research in these areas are (or have been) members of this society. S.E.L.I.M. has offered us the possibility of publishing and getting acquainted with other Medievalists from all over the world.<sup>45</sup>

## NOTES

1. Richard T. Meyer (President of J. Serra Catholic High School, California) has helped me with his suggestions and stimulating feedback.
2. Luis Lerate studied Modern Languages: German and English at Seville and Salamanca. He showed such an early interest for Scandinavian culture that he was awarded a fellowship to study Northern languages at Uppsala University (1964-65), where he would stay on after as Lecturer of Spanish. In 2001 he retired and returned to Seville, where he now lives. I want to express my gratitude for his kindness and generosity in providing all the information that I required from him.
3. 3.000 copies were printed of this book (Personal correspondence with the author, September 20th, 2006). See: Bravo, Galván & González, 1994: 66-8. Other compilation works about Medieval English studies in Spain are: Antonio Bravo. 1994. "Old and Middle English Bibliography 1992-1994". SELIM 4: 179-87; Fernando Galván Reula. 1989. "Medieval English Studies in Spain: A First Bibliography". Atlantis XI: 191-207; Fernando Galván Reula. 1991. "Medieval English Studies in Spain". Medieval English Studies Newsletter 24: 3-6; Bravo (1991).
4. Personal correspondence with the author (September 20th, 2006). Angel Crespo had founded *Revista de Arte/The Art Review*, where Eddic poetry would have little or no place. My impression is, therefore, that Lerate published his poems in *Revista de Letras*, a periodical edited by Crespo's wife Pilar Gómez Bedate. By 1970 Angel Crespo was in Sweden, working on his Ph.D., and there he probably met Lerate, offering him the possibility of publishing his works. As Crespo himself states, literary agents from Seix-Barral used to keep an eye on that journal in search of future authors: "[...] recibí sendas cartas de Joan Ferrater y Pere Gimferrer, en las que me invitaban a publicar varios libros en la editorial Seix Barral [...]. Habían leído en la *Revista de Letras*, fundada y dirigida por Pilar, mi traducción de seis cantos de la *Comedia* de Dante y algunas de mis últimas poesías y me proponían editar en tres tomos la totalidad del poema sacro" (Crespo, 1989).
5. A Classical Philologist from Barcelona, he lectured on Spanish and Comparative Literature at the Universities of Santiago de Cuba, and Alberta (Canada) where he retired in 1985. On his return to Catalonia in 1985, he participated in the debates of the day and systematised his disperse oeuvre, a lot of which was scattered in small reviews and daily newspapers. In 1977 Joan Ferraté published a Catalan translation of T.S. Eliot's *The Wasted Land*: *Lectura de 'La terra gastada'* de T.S. Eliot: text original, versió catalana i comentari. (Barcelona: Edicions 62).
6. Personal correspondence with the author (September 20th, 2006).
7. The opening statement of this article seems to have very much conditioned Lerate's view on the issue: "It is admitted by all critics that the *Beowulf* is essentially a heathen poem" (Blackburn, 1963: 1).

8. The translator's perspective seems to miss the relevant conclusions presented by F. Klaeber, as early as 1911 and 1912, in his article "Die Christlichen Elemente in Beowulf", which so solidly demonstrated the Christian essence of the poem, a view also shared by Tolkien in his 1936 article. Klaeber's articles were translated into English by Paul Battles in 1994.
9. The question of Beowulf's date of composition is still open to debate, especially after the publication of Colin Chase's *The Dating of Beowulf*, first published in 1981, and reissued with an introduction by Nicholas P. Howe (Toronto: University of Toronto Press, 1997). For a recent update on this issue, see: *The Dating of Beowulf: A Reassessment*. Ed. L. Neidorf. Boydell & Brewer: Cambridge, 2014
10. 1963: 51-104.
11. In any case, the tables are an adaptation from F. Holthausen's edition of Beowulf. This was confirmed by Lerate (personal correspondence with the author; September 20th, 2006).
12. "I quoted from no one, nor added any bibliography since my purpose was to write a translation for ordinary people, one that could be read with no more difficulties than necessary. Neither was I the wise specialist able to do otherwise. Some rehash of erudition might have been appropriate, I guess, but I saw no reason to give the little book a character different to that which was enough for me" (my translation).
13. "I offered myself to do it, although I was aware that I got into it way over my head, since I knew as much Anglo-Saxon as Gothic or Old German, that is, very little. I set down to it in a high mood and surrounded by grammars and translations (English, German, Swedish). I did go forward line by line, and I was learning at the same time" (my translation).
14. "Vera's translation influenced me at the time of approaching my translation. I remembered it vaguely [...] as a bit weak or unlearned, and I concluded [...] that versification could make up for the lack of vigour that I saw in it" (my translation).
15. If the author wanted to give a Spanish rendering of "geatas", as he consistently does with other tribes' names in his translation, he might very well have used "geatas". The term "gautar" is used by Klaeber, as well as in the Norse Sagas, a corpus that the translator knows well. As Lerate writes in the introduction, for converting the Old English names into Spanish, he sometimes used their Scandinavian form (1974: 17).
16. "At times they offered honor to idols / at pagan temples, prayed aloud / that the soul-slayer [Satan] might offer assistance / in the country's distress. Such was their custom, / the hope of heathens –they remembered hell / in their minds, they did not know the Maker, / the Judge of deeds, they did not know the Lord God, / or even how to praise the heavenly Protector, / Wielder of glory." (Liuzza, 2000: 58-9).
17. See Klaeber's discussion of these lines (1922: 135), Tolkien's Appendix "(c) Lines 175-88" (1983: 42-44) and Fred C. Robinson lucid discussion on the implications of capitalisation in the editions (and translations) of the poem ("Apposed Word Meanings and Religious Perspectives" in *Beowulf and the Appositive Style*).
18. "The first thing, however, for which they showed some interest, was a Beowulf translation".
19. See: Bravo (1991: 4-6). The best known works by Professor Juan de la Cruz are: *La prosa de los anglosajones* (Universidades de Málaga y Salamanca, 1983); and *Iniciación práctica al Inglés Antiguo* (Madrid: Alambra, 1986). Professor Francisco Fernández is the author of *Historia de la Lengua Inglesa*. Gredos: Madrid, 1982.
20. Elsewhere, A. Bravo insists that it was Prof. Emilio Lorenzo who introduced Old English studies in Spain (1994: 89). It is interesting, in this sense, that Prof. Lorenzo wrote the prologue to Vera Pérez's prose translation of Beowulf. He was also a member of the commission that examined



Bravo's Doctoral dissertation.

21. S.E.L.I.M. is "Sociedad Española de Lengua y Literatura Inglesa Medieval" (Spanish Society for Medieval English Language and Literature). Bravo's doctoral Thesis was the first to be supervised by Patricia Shaw at the University of Oviedo, and the third in her academic career (Guardia Massó 2000: 181).
22. "Beowulf: interpretaciones y crítica" Tesis Doctoral, inédita. Universidad de Oviedo, 1975.
23. Renoir made due apologies to the Women's movement; Chaucer did not.
24. Besides, Bravo's translation is full of typos. These were fortunately amended for *Literatura anglosajona y Antología bilingüe del antiguo inglés* (Oviedo: Universidad de Oviedo, 1982), which included 300 hundred lines from Bravo's prose translation, arranged in verse form.
25. "clara y bien documentada" (in Bravo, 1981: 7).
26. Mitchell and Robinson (1998) also had "Style, Tone and Meter".
27. An obvious title –almost necessary in its phrasing–, but also a literal translation of Klaeber's "Die Christlichen Elemente in Beowulf" (1910-1911), included by Bravo in the bibliography.
28. Nicholson (1963: 331-52).
29. Both Schücking and Mone are mentioned in Chambers (1959: 322).
30. See note 13.
31. There are some typos in the numbering of the final lines of each section: II it should say v. 188, instead of v. 118; XIV v. 990 and not 996, ...
32. "One of the periphrastic expressions used instead of the simple name of a thing, characteristic of Old Teutonic, and especially Old Norse, poetry" (O. E. D.). A kenning is a concise compound or figurative phrase replacing a common noun, especially in Old Germanic, Old Norse, and Old English poetry. A kenning is commonly a simple stock compound such as "whale-path" or "swan road" for "sea"; "God's beacon" for "sun"; or "ring-giver" for "king".
33. As Fred C. Robinson (Yale University) pointed out to me, the reason for this is that in the dictionaries *leod* is defined as "man, person" but also as "chief, prince". Translators, therefore, assign this (rare) meaning of the word in l. 1432 and come up with Beowulf as the archer who kills the sea-beast. However, in over 50 occurrences of *leod* in Beowulf the word never has the meaning "chief, prince"; it always means "person, man".  
The most reliable authorities (mainly Hoops's *Kommentar*, von Schaubert, Klaeber, etc.) all refrain from identifying the *leod* as Beowulf; they let the reader assume that a man from among the Geats is the archer. (personal correspondence with Fred C. Robinson, 27 March, 2009) See Klaeber (1922: 216-17, n. 3150ff). Lerate (1974) and Lerate y Lerate (1986) give the same rendering: "Allá con su arco / el príncipe gauta una bestia mató", and so does Cañete: "A uno de ellos el príncipe de los geatas lo separó de la vida" (1991: 47). Surprisingly, Heaney (1999: 47) also attributes the killing to Beowulf!
34. See Klaeber (1922: 216-17, n. 3150ff).
35. Prof. Roberta Frank (Yale University) called my attention to the possibility that the translator who wrote *pelo trenzado* thought he was translating (w)unden heorde, as the damaged text has sometimes been emended. This must be taken into account as a possibility, although remote, since the most popular editions of the poem –and those mainly used by the Spanish translators (Klaeber's, Wyatt and Chamber's & Wrenn's) – always amend to (b)unden heorde. Prof. Frank added: "You're right of course about what the latter [(b)unden heorde] should be [pelo recogido] –think of hair under a headdress?". (Personal correspondence, 26 March 2009)
36. 3.000 copies were printed. New reprints came in 1994 (1000 copies), 1999 (2000), 2004 (500) and 2005 (500). Personal correspondence with the author, September 20, 2006.

37. El valor semántico y expresivo de algunas colocaciones alternativas en el Beowulf, Universidad de Sevilla, 1981.
38. I am referring to some of the views presented at the Toronto Conference (20-23 April, 1980). I say "unawarely", because as the author himself states: "La diferencia de fechas que aparece entre ambas (s. VII-VIII para la primera y s. VII-X para la segunda) sólo responde a que en esta última di cabida a composiciones más tardías. Nada que ver con lo de Toronto". ("The difference in the dates appearing in both works (VII-VIII for the first and VII-X for the second) only responds to the fact that in the latter we included later works. This had nothing to do with Toronto"). (My translation; personal correspondence with the author, September 20, 2006).
39. "Notas sobre la presente traducción castellana".
40. A curious detail in this section is the explanation Lerate & Lerate give of the kenning. In the 1974 edition it was said that it was a "paráfrasis metafórica" (12), while now we get perífrasis metafórica.
41. "For better or for worse, a prose translation may at every step transform agile original expressions such as *gardena* (3 syllables) in dense Spanish constructions, though literal no less laborious, of the type *de los daneses equipados con lanzas* (12 syllables). In a verse translation like the one we are offering, we can rarely resort to such outlandish solutions" (my translation). Interestingly enough, neither Orestes Vera nor Bravo translate *gardena* the way Lerate and Lerate assume.
42. See Bravo, 1996-97: 91-110.
43. Personal correspondence with the author, September 20, 2006.
44. Paradoxically, this was happening at a time when the presence of the Old English poem in English and North American University curricula was being challenged. See María José Cómez Calderón's unpublished Ph. Dissertation: "Los otros Beowulfs: reelaboraciones contemporáneas". Universidad de Sevilla, 2002.

For more information, see the excellent "Introduction" to *Old and Middle English Studies in Spain. A Bibliography*, by Bravo, Galván and González (1994: iii-v)

## REFERENCES

- 
- Baum, P. F. 1963. "The Beowulf poet". *An Anthology of Beowulf Criticism*. Ed. L. E. Nicholson. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 353-365.
- Blackburn, F. A. "The Christian coloring in the *Beowulf*". *An Anthology of Beowulf Criticism*. Ed. L. E. Nicholson. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 1-22.
- Bravo, A. 1981. *Beowulf. Estudio y traducción*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bravo, A. 1987. *La Épica Anglosajona*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bravo, A. 1991. "Old English in Spain". *Medieval English Studies Newsletter* 25: 4-6.
- Bravo, A. 1994. "Una introducción a la historia de los estudios anglosajones desde el Renacimiento hasta nuestros días". *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* 2: 75-90.
- Bravo, A. 1996-97. "La historia de los estudios sobre Beowulf en España". *Archivum: Revista de la Facultad de Filología* 46-47: 85-110.
- Bravo, A., Galván, F. and S. González. 1994. *Old and Middle English Studies in Spain. A Bibliography*. Oviedo: Selim-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Bruce-Mitford, R.L.S. 1974. *Aspects of Anglo-Saxon Archaeology*. New York: Harper.
- Cañete, A. 1991. *Beowulf*. Málaga: Universidad de Málaga
- Chambers, R.K. 1959. *Beowulf, an Introduction to the Study of the Poem with a Discussion of the Stories of Offa and Finn. With a supplement by C.L. Wrenn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespo, A. 1989. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico: Mis caminos convergentes". *Anthropos* 97: 19-34. [Documento de internet disponible en <http://es.geocities.com/aromera20012001/crespo.doc>].
- Donaldson, E. T. 1966. *Beowulf*. New York: W.W. Norton.
- Even-Zohar, I. 1990. "Polysystem Theory". In *Polysystem Studies*, monographic issue of *Poetics Today* 11/1: 9-26.
- Even-Zohar, I. and Toury, Gideon 1981. "Introduction". In *Translation Theory and Intercultural Relations, a special issue of Poetics Today* 2/4: v-xi.
- Goldsmith, M. L. 1970. *The mode and meaning of Beowulf*. London: Athlone Press.
- Guardia Massó, P. 2000. *Patricia Shaw (1931-1998)*. Prólogo de Emilio Lorenzo. Barcelona: PPU ediciones.
- Heaney, S. 1999. *Beowulf. A New Translation*. London: Faber and Faber.
- Herrera, J. L. 1965. *Beowulfo. Colección el Globo de Colores: Mitos y Leyendas*. Madrid: Aguilar.
- Holthausen, F. 1905-6. *Beowulf nebst den kleineren Denkmälern der Heldensage*. I. 6 Aufl. II. 5 Aufl. Heidelberg.
- Irving, E. B. 1968. *A Reading of Beowulf*. New Haven: Yale University Press.
- Jakobson, R. (1959) 1987. *On Linguistic Aspects of Translation*. Eds. K. Pomorska and S. Rudy. Cambridge (Mass.): Harvard University Press. 428-435.
- Klaeber, F. 1922. *Beowulf and the Fight at Finsburg*. New York, D.C. Heath and Co., Publishers [Internet document available at <http://www.archive.org/details/beowulfandfighta00klaeuoft>].
- Klaeber, F. (1911-1912). 1994. "Die christlichen elemente in Beowulf", translated by Paul Battles as "The christian element in Beowulf". *Old English Newsletter*, Subsidia 24.
- Lerate, L. 1974. *Beowulf y otros poemas épicos antiguos germánicos (s. VII-VIII)* Barcelona: Seix Barral.
- Lerate, L. and J. Lerate. 1986 (repub. 1994, 1999 and 2004). *Beowulf y otros poemas anglosajones (siglos VII-X)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Liuzza, R. M., ed. and trans. 2000. *Beowulf. A New Verse Translation*. Peterborough: Broadview Press.
- MacNamee, M.B. 1963. "Beowulf –An allegory of salvation?". *An Anthology of Beowulf Criticism*. Ed. L. E. Nicholson. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 331-352.
- Mitchell, B. and Robinson, F.C. (eds.). 1998. *Beowulf. An Edition*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Nicholson, L.E. (ed.). 1963. *An Anthology of Beowulf Criticism*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Niles, J. D. 1993. "Rewriting Beowulf: The task of translation". *College English* 55/8: 858-878.
- Olivares-Merino, E. M. 2009. "'Beowulfo', 'Geatas' and 'Heoroto': An appraisal of the earliest renderings of Beowulf in Spain". *Miscelánea* 39: 73-102.
- Renoir, A. 1978. "The Ugly and the Unfaithful: Beowulf through the translator's Eye". *Allegorica* 3: 161-71.
- Robinson, F. C. 1985. *Beowulf and the Appositive Style*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Sisam, K. 1965. *The Structure of Beowulf*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Steiner, G. 1975. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Tynjanov, J. N. (1929) 1971. "On literary evolution". *Readings in Russian Poetics*. Eds. L. Matejka & K. Pomorska. Cambridge (Mass): MIT. 66-78.
- Tolkien, J.R.R. (1936) 1983. "Beowulf: The monsters and the critics". *The Monsters and the Critics and Other Essays*. Ed. C. Tolkien. London: Allen & Unwin. 5-48.



Vallvé, M. 1934. *Beowulf*. Barcelona: Araluce.  
Vera Pérez, O. 1959. *Beowulf*. Madrid: Aguilar.

---

# NORMAS DE PUBLICACIÓN

---

Los artículos serán publicados indistintamente en español o inglés.  
Articles and reviews will be published in Spanish or English.

## Artículos

No deberán exceder de ocho páginas a un espacio, en formato A4.

Los autores deberán enviar su trabajo a los/as editores/as en Word. El documento deberá reflejar los siguientes aspectos:

- a) Título del artículo, nombre del autor o autores, profesión y trabajo actual de cada uno, así como su dirección.
- b) Breve Curriculum Vitae del autor o autores.
- c) Los artículos deben ser introducidos por un abstract de unas 120 palabras.
- d) Los encabezamientos irán con letra mayúscula.
- e) Figuras, tablas e ilustraciones con sus correspondientes pies y número de referencias que aparezcan en el texto.
- f) Usar cursiva en todas las citas.
- g) Usar tabuladores y sangrados y no la barra espaciadora para desplazar un texto.
- h) Utilizar tabulación al iniciar párrafos.
- i) Texto a un espacio, dos entre párrafos y subtítulos.
- j) No usar notas automáticas a pie de página, incluirlas al final del artículo como texto normal, para simplificar los cambios de tipo de letra, márgenes, etc.
- k) Las palabras extranjeras deberán escribirse en letra cursiva.
- l) Las referencias bibliográficas, ordenadas alfabéticamente, habrán de seguir el formato especificado por las normas de RESLA, del cual mostramos algunos ejemplos.

### Ejemplos de referencias hechas dentro del texto:

Lozanov (1979: 32)

Rubin y Thompson (1982: 27)

(Morgan y Rinvolucrí, 1986: 41; Wright, 1998: 50; Read, 2000: 13), atiéndose al orden cronológico de las obras en referencias parentéticas.

### Ejemplos de referencias al final del texto:

#### Libros:

Atkinson, D. 1993. *Teaching Monolingual Classes*. Harlow, Essex: Longman.

Seliger, H. W. y M. H. Long, eds. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

#### Capítulos de libros:

Stanley, C. 1999. "Learning to think, feel and teach reflectively". *Affect in Language Learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 109-124.

#### Artículos:

Garret, N. 1988. "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research". *ADFL Bulletin* 19/3: 6-12.

#### Comunicaciones en Actas:

Adams, E. 1997. "Creativity in teaching: A practical session". *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Eds. C. Medina Casado y C. Soto Palomo. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 187-193.

#### Documentos en Internet:

Navarro, C. 2001. Documento de Internet disponible en [<http://www.cristiandad.org/aportes/actitudes.htm>].

- m) La editorial se reservará el derecho de publicación de los artículos en la fecha que se estime oportuna.
- n) Los trabajos recibidos no se devolverán sin solicitud expresa del autor.

## Recensiones de libros

No deberán exceder de dos páginas a un espacio en formato A-4. Se enviarán siguiendo las normas de los artículos para su elaboración.

Enviar copias de la portada, del prólogo o introducción del libro y de su índice.

Las referencias del libro incluirán: título, autor(es), nº de edición, editorial, fecha y lugar de impresión.

Los artículos y recensiones se publicarán en español o en inglés.

## CLÁUSULA DE SALVAGUARDA

*GRETA, Revista para Profesores de Inglés* no coincide necesariamente con las opiniones expuestas por los distintos autores, cuya responsabilidad es exclusiva de los mismos. El Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer cuantas modificaciones considere oportunas y ruega que se respeten fielmente las normas de publicación.

## Articles

Articles should not be longer than eight single-spaced pages in A4 format.

Authors should send their contributions in Word to the editors. Documents should reflect the following aspects:

- a) Title of article, name of author or authors, profession, present position held, address.
- b) Biodata.
- c) Articles should be preceded by an abstract of approximately 120 words.
- d) Headings should be written in capital letters.
- e) Enclose figures, tables and illustrations and respective notes and reference numbers as they appear on text.
- f) Write quotes in italics.
- g) Use tab and rollover words rather than use space bar to move texts.
- h) Tabulate once at the beginning of each paragraph.
- i) Text should be single-spaced. Double space between paragraphs and subtitles.
- j) Words written in foreign language should be typed in italics.
- k) The bibliography, which should be arranged in alphabetical order, is to follow the norms specified in RESLA (cf. examples in norms in Spanish).
- l) The publishers reserve the right to publish the article at the date considered best for them.
- m) Articles received will not be returned unless the author expressly requests it.
- n) Articles that appear in this magazine belong to it and cannot be published without previous authorization.

## Book reviews

Should not exceed two pages, single-spaced in A-4 format. They should be sent following the same guidelines outlined before for articles.

Send copies of the front cover, the prologue or introduction and the index of the book.

References of the book should include: title, author or authors, edition number, publisher, date and place where it was printed.