

4 /

Boletín

ASOCIACIÓN
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑO



*Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera*

Número 47, noviembre de 2012

1. Carta del director	5
2. Noticias de ASELE	7
· Informe de la Junta Directiva	7
· Informe de Secretaría-Tesorería	8
· Socios distribuidos por países	8
· Informe de Tesorería	10
· Delegaciones de ASELE	11
3. Artículo de fondo	15
4. Lecturas complementarias	23
5. Para la clase de Español	25
6. Entrevista	35
7. Miscelánea	41
8. Congresos, Jornadas y Cursos	45
9. Novedades bibliográficas	49
10. Re(d)señas	55
11. Revista de revistas	61
12. Creación	69
13. Premios de investigación	71

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

Vocal-Director del Boletín

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidenta del Congreso

Isabel Sánchez López
Universidad de Jaén

SECRETARÍA

Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. de Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España
gestion@aselered.org / www.aselered.org

BOLETÍN

Director

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

Subdirectora

Concha de la Hoz Fernández
Universidad de Oviedo
cdelahozf@hotmail.com

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
doloresolerespiauba@gmail.com

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del Boletín.
3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:

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

* DIN-A4: 30 líneas

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).
5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extraerlas cuando lo considere oportuno.
6. El Boletín acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de la ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.
7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de marzo y el de noviembre, el 15 de septiembre.

EDITAN



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona
Fotografías:
Impresor: Trama Impresores, S.A.

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE

El Greco, 11
38007 Santa Cruz de Tenerife - España
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11
pdguez@ull.es
cdelahozf@hotmail.com

Carta del Director

Estimado socio:

Una vez más, por diversas circunstancias no siempre controlables, se ha retrasado la publicación de este número que, sin embargo, espero encuentres de interés. De todas formas, a partir de ahora y con el fin de reducir costes, tanto las monografías como el boletín u otras publicaciones que se puedan llevar a cabo, solo podrán consultarse *on-line*, en nuestra página www.aselered.org.

Como se había previsto, en el mes de septiembre pasado se celebró en Girona con mucho éxito el *XXIII Congreso Internacional de ASELE*, del que –por si no has podido asistir– publicamos una breve reseña en páginas interiores de este número. Asimismo, podrás encontrar más información en nuestra página web e incluso descargar los vídeos de las conferencias plenarias y otros actos en el siguiente enlace: <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2654>.

Pronto recibirás noticias acerca de nuestro *XXIV Congreso*, que tendrá lugar en Jaén, en septiembre de 2013. Mientras tanto, te invito a colaborar en el número de mayo del boletín enviando tus propuestas a pdguez@ull.es antes del próximo 15 de marzo.

No quiero terminar estas líneas sin antes reiterar nuestro agradecimiento a Dolores Soler-Espiaba quien, hasta su reciente traslado a España, ha sido delegada de ASELE en Bruselas, desde donde siempre ha remitido sus informes a este boletín puntualmente y con toda regularidad.

Saludos cordiales,
PABLO DOMÍNGUEZ

Nota: Con la amable autorización de la autora, Janet Flores, reproducimos en este número algunos de los grabados que figuran en su página www.psychessong.com



INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

I. RENOVACIÓN DE CARGOS

El pasado 20 de septiembre de 2012, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el *XXIII Congreso Internacional de ASELE* celebrado en la Universidad de Gerona, se procedió, de acuerdo con el artículo sexto de nuestros estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Correspondía renovar los cargos de Presidente, Vocal, Vocal-Director del Boletín y Vocal de Sede del Congreso. Este último vino propuesto por la Universidad de Jaén, organizadora del siguiente congreso. Tanto para el cargo de Presidente como para el de los dos primeros vocales solo hubo una candidatura, la de quienes lo ocupaban hasta ahora, de modo que los tres fueron elegidos por unanimidad; consecuentemente, la Junta quedó constituida como sigue: Susana Pastor Cesteros (Presidenta); Javier de Santiago Guervós (Vicepresidente); Enrique Balmaseda Maestu (Secretario-Tesorero); Pablo Domínguez González (Vocal-Director del Boletín); Isabel Iglesias Casal (Vocal) e Isabel Sánchez López (Vocal de Sede del Congreso).

Desde estas líneas queremos agradecer muy sinceramente a la anterior vocal de sede, Beatriz Bleuca Falgueras, así como a todo su equipo responsable del último Congreso en Gerona, y en particular a Francesc Roca y Fermín Sierra, su espléndida organización: fue un congreso fantástico. Además, por primera vez, el desarrollo del encuentro pudo seguirse tanto a través de Facebook como de Twitter, gracias a la excelente labor de nuestra administradora de redes, M.^a del Mar Galindo Merino, que dio minuciosa cuenta de todo lo que iba sucediendo. Para quienes no pudieron asistir ni lo siguieran entonces, puede encontrarse una detallada reseña del programa y transcurso del congreso en este mismo boletín. Fueron, como suele suceder, unos días intensos y provechosos en lo académico, por

supuesto, pero también en lo personal. Mil gracias a todos los participantes, que son la esencia de nuestros congresos.

2. CONGRESO ASELE 2013

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del próximo *XXIV Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en la Universidad de Jaén. Su organización correrá a cargo de Isabel López Sánchez, coordinadora del Área de Español del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén, quien intervino en la Asamblea para recoger el testigo y presentar la nueva sede. Desde estas líneas animamos al nuevo equipo a asumir con ilusión la dirección del próximo encuentro de ASELE en 2013. Con ellos trabajaremos codo con codo para hacerlo realidad, en una fecha que coincidirá con el 25 aniversario de la creación de la asociación, un cuarto de siglo que celebraremos como se merece.

Cuando aparezca este boletín, ya habrá tenido lugar la reunión de la Junta Directiva que solemos celebrar en noviembre para cerrar los trámites del congreso anterior y decidir sobre las fechas, tema y líneas de trabajo del siguiente, entre otros aspectos de organización. En breve difundiremos toda la información a través de la primera circular.

3. PREMIOS ASELE

El fallo de los dos *Premios de Investigación ASELE 2011*, en la modalidad de Tesis Doctorales y Memorias de Máster sobre el Español como Lengua Extranjera, se comunicó también durante la Asamblea General celebrada en Gerona. El Jurado expresó su reconocimiento y felicitación a los autores de los 19 trabajos presentados a la convocatoria de 2012, 7 tesis y 12 memorias de máster, tanto por su participación como por su rigor y calidad científica. Especial-

mente, manifestó su enhorabuena a las ganadoras de los premios, concedidos por unanimidad a la tesis doctoral y memoria de máster siguientes, respectivamente:

Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE: la reacción verbal en los diccionarios monolingües de producción. Tesis doctoral de Isabel Sánchez López.

La flexibilización de estilos de aprendizaje: una intervención de aula en el contexto anglosajón con alumnos de niveles A1, A2, B1. Memoria de máster de Sara Gómez Villa.

Los criterios que se siguieron fueron el grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE; la actualidad de la propuesta; la precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología; y la relevancia del estudio para futuras investigaciones.

Podremos leer los resultados de ambos trabajos en las correspondientes publicaciones, que serán presentadas en Jaén. La primera constituirá el volumen número 16 de la colección de *Monografías ASELE* y la segunda continuará la colección electrónica alojada en nuestra web.

Seguimos animando a los que estén elaborando trabajos de investigación de estas características a que se presenten a nuestros Premios (pueden consultarse las bases completas en este mismo boletín) y al conjunto de socios a que contribuyan a su difusión.

4. PUBLICACIONES

Durante la asamblea de Gerona, se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. En primer lugar, las Actas del *XXII Congreso Internacional de ASELE* celebrado en la Universidad de Valladolid, que llevan por título *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua*, cuya edición ha corrido a cargo de Carmen Hernández González, Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez Ramos. Desde principios de octubre están siendo enviadas ya a todos los asistentes al congreso de 2011 que no pudieron recogerlas directamente en Gerona.

También presentó la propia autora el número

15 de las *Monografías ASELE*, correspondiente al Premio de Investigación 2011, que obtuvo M.^a del Mar Galindo Merino y que se titula *La lengua materna en el aula de ELE*, un tema que está recordando el papel que merece en una nueva concepción de la adquisición de lenguas que parte de la multicompetencia de nuestros estudiantes.

Como ya informamos en su momento, el Ministerio de Educación, debido a la actual situación económica, ha dejado de colaborar en la edición de esta colección de monografías, lo que ha hecho que la asumiéramos nosotros como asociación. Ello, unido a los cambios que se vienen produciendo en la publicación y difusión de libros y estudios académicos, nos ha decidido a editar electrónicamente de ahora en adelante todas las publicaciones de ASELE. Esperamos que compartáis esta nueva orientación, como hicieron los asistentes a la asamblea, para de este modo contribuir a una mayor difusión de los trabajos y a que circule como se merece cuanto se escribe acerca de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

INFORME DE SECRETARÍA-TESORERÍA

ESTADO DE LA ASOCIACIÓN

Según el informe presentado en la asamblea de Girona (20/09/2012), con fecha de 31 de agosto de 2012, el número y distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla.

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

Alemania	18
Argelia	12
Australia	2
Austria	2
Bélgica	7
Brasil	16
Canadá	6
Chile	1
China	1
Chipre	1

Costa Rica	1
Cuba	1
Dinamarca	3
Ecuador	3
Egipto	2
Emiratos Árabes Unidos	1
Eslovenia	6
España	454
Estados Unidos	27
Finlandia	6
Francia	10
Gabón	3
Grecia	10
Holanda	7
Irlanda	4
Islandia	1
Israel	6
Italia	33
Jamaica	2
Japón	34
Jordania	2
Marruecos	1
México	8
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	6
Portugal	18
Puerto Rico	1
Reino Unido	18
Rep. Dem. Congo	5
Rumanía	2
Rusia	1
Suecia	4
Suiza	5
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2
Venezuela	1

En términos globales, los datos quedan de la siguiente manera:

- 759 socios en total, correspondientes a 47 países
- 536 mujeres, el 70,62 %
- 223 hombres, el 29,38 %
- Residentes en España, el 59,82 %
- Residentes fuera de España, el 40,18 %.

Respecto al informe de hace un año (el que se presentó en la asamblea de Valladolid el 22/09/2011), el número de socios ha aumentado en 51 netos, es decir, descontando las bajas ha pasado de 708 a 759. Las altas, en parte estimuladas por los Premios de Investigación ASELE y por la participación en el Congreso de Girona, han sido 64, frente a las bajas, 13 (debidas a impagos de cuotas, jubilación u otras circunstancias económicas).

En cuanto al número de países representados, se ha reducido de 50 a 47, con las bajas de Camerún, República Sudafricana y Taiwán. No obstante, la proporción entre los socios residentes en España y los de fuera continúa más o menos igual. Asimismo, los porcentajes mantienen en general las tendencias observadas anteriormente: internacionalización de ASELE y progresivo aumento proporcional de mujeres (del 67 % al 70 %).

Respecto a las cuotas pendientes, en la fecha de referencia, 15 socios adeudan la de 2010, 105 la de 2011 y 247 la de 2012, cifras que indican un ligero aumento de los atrasos en el pago de dichas cuotas y rompen la tendencia a la disminución de la morosidad que constatábamos en los ejercicios anteriores. No obstante, también se registran algunas causas coyunturales que explican una parte de estos impagos, como la falta de continuidad de nuevas altas con ocasión de los congresos de Salamanca y Valladolid o para participar en el concurso de los Premios de Investigación ASELE. A ello se añade el aumento de las devoluciones debidas a domiciliaciones erróneas por cambio de entidades no notificadas a ASELE. Sin embargo, también cabe recordar que el número de morosos en términos relativos es bastante más bajo que el de cuotas impagadas, ya que, como explicamos reiteradamente, muchos de los que adeudan la cuota más reciente (la de 2012) suelen acumular también las anteriores. En fin, bastantes de las cuotas más atrasadas (de 2010) corresponden a compañeros residentes en países africanos, quienes suelen abonar sus cuotas directamente con ocasión de participar en los congresos de ASELE, habida cuenta de que las circunstancias bancarias para realizar pagos fuera de su país son más complejas.

Con todo, muchas de las cuotas que aparecen como pendientes ya estarán satisfechas en el momento de salida del presente Boletín, puesto que en breve se volverá a recordar a los socios que se hallan en esa situación que deben regularizarla por la buena marcha de la ASELE, al mismo tiempo que, en consecuencia, esta Secretaría-Tesorería, en cumplimiento de sus funciones y según lo establecen los Estatutos, avisará a quienes adeudan dos o más ejercicios de su obligación de satisfacer las cuotas impagadas para seguir perteneciendo a la Asociación.

Pero, en fin, una vez más podemos valorar positivamente la responsabilidad de la mayoría de los miembros de ASELE también para cumplir con este compromiso económico de manera bastante regular, aunque nuestra obligación sea seguir insistiendo en la necesidad de que los socios con cuotas pendientes regularicen lo antes posible su situación en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad y respeto hacia el resto de compañeros. También recordamos que se comunique a la Secretaría si se produce algún cambio de domiciliación bancaria o en la forma de pago, ya que a los trastornos que este aspecto administrativo puede provocar se añaden gravosos costes de devolución totalmente inútiles.

INFORME DE TESORERÍA

ESTADO DE TESORERÍA

También con fecha de 31 de agosto de 2012, el resumen del estado económico general (ingresos y gastos) es el que sigue. Por una parte, el total de ingresos, que incluye las cuotas recibidas, la subvención de la Universidad de La Rioja para la edición del Boletín, la venta de publicaciones, el remanente del Congreso de Salamanca, las cuotas de no socios en el Congreso de Valladolid y la regularización de adelantos para este Congreso, han supuesto 28.774,29 euros. Por otra parte, los gastos, que comprenden los relativos al gestor fiscal, comisiones bancarias (gastos y devolución de recibos), envío de

boletines, correo, declaraciones a Hacienda, las dos reuniones anuales de la Junta Directiva, el pago de los Premios de Investigación ASELE, la edición de la última monografía y la edición digital de la memoria de máster derivadas de tales premios, la nueva web de ASELE, el pago por alquiler del local donde se guardan las publicaciones de la Asociación, los emolumentos de la secretaría administrativa, el adelanto para el Congreso de Girona y otros gastos generales, han ascendido a 26.447,61 euros. En consecuencia, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo positivo de 2.326,68 euros.

Aunque ya lo adelantábamos en el informe anterior, como balance anual hemos de precisar algunos términos. En primer lugar, por un lado, han aumentado en este período los gastos por el incremento de la cuantía de los premios y por el capítulo extraordinario de la nueva web. Por otro, estamos pendientes de que se incrementen los ingresos por el cobro de las cuotas pendientes y de las que se pondrán al cobro en el primer trimestre del próximo año, y también de la ejecución de partidas en trámite de la Universidad de La Rioja para el Boletín. En segundo lugar, hay que indicar que, mientras los gastos suben, algunos patrocinios han desaparecido (como el del Ministerio de Educación para la publicación y distribución de la monografía) o se han reducido (como el de la Fundación Comillas para la organización del Congreso de Girona). Así, el coste de todas las ediciones de ASELE está siendo asumido íntegramente por la Asociación. En parte por esta circunstancia económica, y especialmente por otras razones de mayor peso cualitativo (dimensión de la red y difusión que supone, aspectos ecológicos, servicio a socios y otros profesionales interesados por las publicaciones de ASELE), la Junta ha propuesto, con la aquiescencia unánime de la última asamblea general, un cambio de política editorial, de manera que a partir de ahora, tanto las monografías (derivadas de los Premios ASELE) como el Boletín, u otras publicaciones que se puedan acometer, serán editadas en aselared, con todos los protocolos legales y salvaguardando el interés

de los socios. Lo que también supone, naturalmente, una reducción sensible de gastos por la eliminación de los costes que suponen la edición en papel y el correo (empaquetado, distribución y gastos postales).

Como consecuencia de todo ello, tanto por el actual estado de cuentas como por las previsiones de ingresos y gastos, ASELE, dentro de la cautela necesaria y consciente de la situación económica general que, lógicamente, también le viene afectando, podrá afrontar con realismo los próximos retos, no solo la siguiente convocatoria de los Premios de Investigación y las próximas publicaciones, sino también la posibilidad de crear algunas becas o bolsas de ayuda para participar en sus congresos, aparte de los gastos habituales de funcionamiento.

Por último, añadir que nos congratula poder seguir presentando un balance económico de ASELE que, dentro de la modestia de sus posibilidades económicas, y como asociación cultural no lucrativa, sigue siendo equilibrado y positivo, además de bastante estable. Y ello se debe en buena parte, y tenemos que repetirlo con reconocimiento y gratitud, al compromiso y a la responsabilidad de sus miembros y a la buena gestión de los congresos recientes por parte de sus organizadores.

DELEGACIONES DE ASELE

DELEGACIÓN DE ALEMANIA

La Consejería de Educación en Berlín ofreció un extenso programa de formación de profesores de español en colaboración con otros prestigiosos institutos de formación germanófonos como GMF, DSV de Renania del Norte-Westfalia, Baviera, Fráncfort y Baja Sajonia, también con la Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft de Berlín así como con la Universidad Popular (VHS) en las localidades de Rostock, Aquisgrán, Essen, Münster, Hannover, Augsburgo, Baviera y Hesse.

Los institutos Cervantes del área germánica en Berlín, Bremen, Fráncfort, Hannover

y Múnich también contribuyeron en el ámbito de formación de profesores de ELE así como a través de otras instituciones en Augsburgo, Erlagen-Núremberg, Villingen-Schwenningen, Friburgo, Rabensburgo y Ratisbona en colaboración con las editoriales Klett, Hueber y Edinumen, entre otras.

En Berlín se celebró del 4 al 19 de septiembre la 12.ª Edición del Festival Internacional de Literatura, que contó con la presencia de autores hispanos de la talla de la colombiana Laura Restrepo o del dibujante de cómic Francesc Capdevila. Posteriormente, en la capital alemana tuvo lugar la actividad *60 años del Oso de Oro*, proyecciones cinematográficas dedicadas al Festival Internacional de Cine de Berlín, Berlinale, organizado por EUNIC Berlín, donde el español jugó un papel importante. Un año más, la feria de lenguas más importante de Alemania, Expolingua, se dio cita en Berlín agrupando a más de 50 lenguas, entre las que se encontraba representada la lengua de Cervantes.

Asimismo, en Fráncfort tuvo lugar la feria del libro, de carácter anual, más importante a nivel internacional.

ESTHER BARROS DÍEZ

DELEGACIÓN DE BÉLGICA

FORMACIÓN

LA GRAMÁTICA DE LA A A LA C
SÁBADO 12 DE MAYO, DE 10.00 A 12.30 H

La Consejería de Educación de la Embajada de España, la editorial SM y el Instituto Cervantes de Bruselas organizan conjuntamente una sesión de formación a cargo de Ramón Palencia que tuvo lugar el sábado 12 de mayo de 2012 de 10.00 a 12.30 en la sede del Instituto Cervantes de Bruselas. Esta sesión, que se impartió bajo la forma de taller, llevó por título "La gramática de la A a la C. Aplicación práctica y presentación del nuevo método ELE Actual".

II TALLER DE ELE
PARA Y POR LA ENSEÑANZA DE ADULTOS
VIERNES 8 DE JUNIO, DE 9.30 A 16.00 H

El viernes 8 de junio de 2012 tuvo lugar en Lovaina el segundo encuentro para profesores que imparten español en la enseñanza de adultos bajo el título: “II Taller de ELE para y por la enseñanza de adultos”. Participaron en dicho encuentro el profesor Kris Buyse, de la KU Leuven, y la profesora Mar Cruz Piñol, de la Universidad de Barcelona.

EXPOSICIONES

75 ANIVERSARIO DEL BOMBARDEO DE GERNIKA
DEL 2 AL 16 DE MAYO

Con ocasión del 75 aniversario del bombardeo de la ciudad vasca de Gernika y del Año Internacional de las Culturas por la Paz y la Libertad (Euskadi 2012), el Museo de la Paz de Gernika, el Gobierno Vasco y el Instituto Etxepare ofrecieron, a través de esta exposición y en colaboración con el Instituto Cervantes, una visión histórica de aquel 26 de abril de 1937 en que fue destruida Gernika.

FERIA ANDALUZA EN AMBERES

La apertura de la Feria tuvo lugar el viernes 27 mayo a las 18.00 h con Gastronomía Española y un Espectáculo de Caballos Andaluces “Pura Raza Española”. A continuación, a las 20.30 h, un espectáculo de flamenco, “Fiesta Flamenca”, a cargo de la Compañía Ana Ramón, Nina Pérez, y de la Peña Al Andalus. El DJ Scrab cerró con su actuación la fiesta nocturna.

El sábado 28 mayo a las 12.00 h comenzó la Feria, con actividades artísticas, música española y actuaciones de diferentes orquestas. El flamenco estuvo representado en esta ocasión por una serie de grupos reconocidos. En esta edición, la Feria contó con artistas invitados llegados desde Granada, y con grupos de jóvenes artistas de asociaciones, centros, peñas y escue-

las de baile del Benelux. Durante estos tres días de Feria se dieron cita, aproximadamente, unos 300 artistas.

El domingo 29, y último día, una Misa Rociera a las 11.00 h en la iglesia Onze Lieve vrouwkerk, la Grote Markt, en Boom, Amberes, marcó el inicio de una jornada en la que se reanudó la Feria a las 12.00 h con su gastronomía, espectáculos, caballos, sevillanas, orquestas españolas y latinas, grupos de jóvenes artistas residentes en Bélgica y Benelux. A las 13.30 h, tuvo lugar la recepción oficial de las autoridades españolas y belgas. La entrada fue gratuita.

FIESTA ROCIERA EN VILVOORDE
SÁBADO 26 Y DOMINGO 27 DE MAYO
(WWW.CACDPENNAROYA.BE)

Euroferia en Bruselas (para no ser menos)

Desde el mediodía del viernes 1 de junio hasta la medianoche del domingo 3 de junio.

La Feria Andaluza de Bruselas propone un ambiente folclórico y cultural rico en colorido, así como un amplio abanico gastronómico.

La vigésima edición de esta manifestación cultural y festiva española, europea e internacional, se celebró, por sexta vez, a los pies del Atomium.

Se organizó en torno a tres grandes temas:

- Espectáculos de caballos.
- Animaciones culturales y espectáculos en las casetas.
- Gastronomía, artesanía y actividades para los más pequeños.

Estos tres temas se repartieron entre 5 grandes patios: Andalucía, Atomium, España, Bruselas e Infierno.

Cada patio fue el lugar de reunión de numerosos artistas y casetas, y en ellos se pudo disfrutar tanto de la gastronomía y de la danza como de distintas actividades de animación.

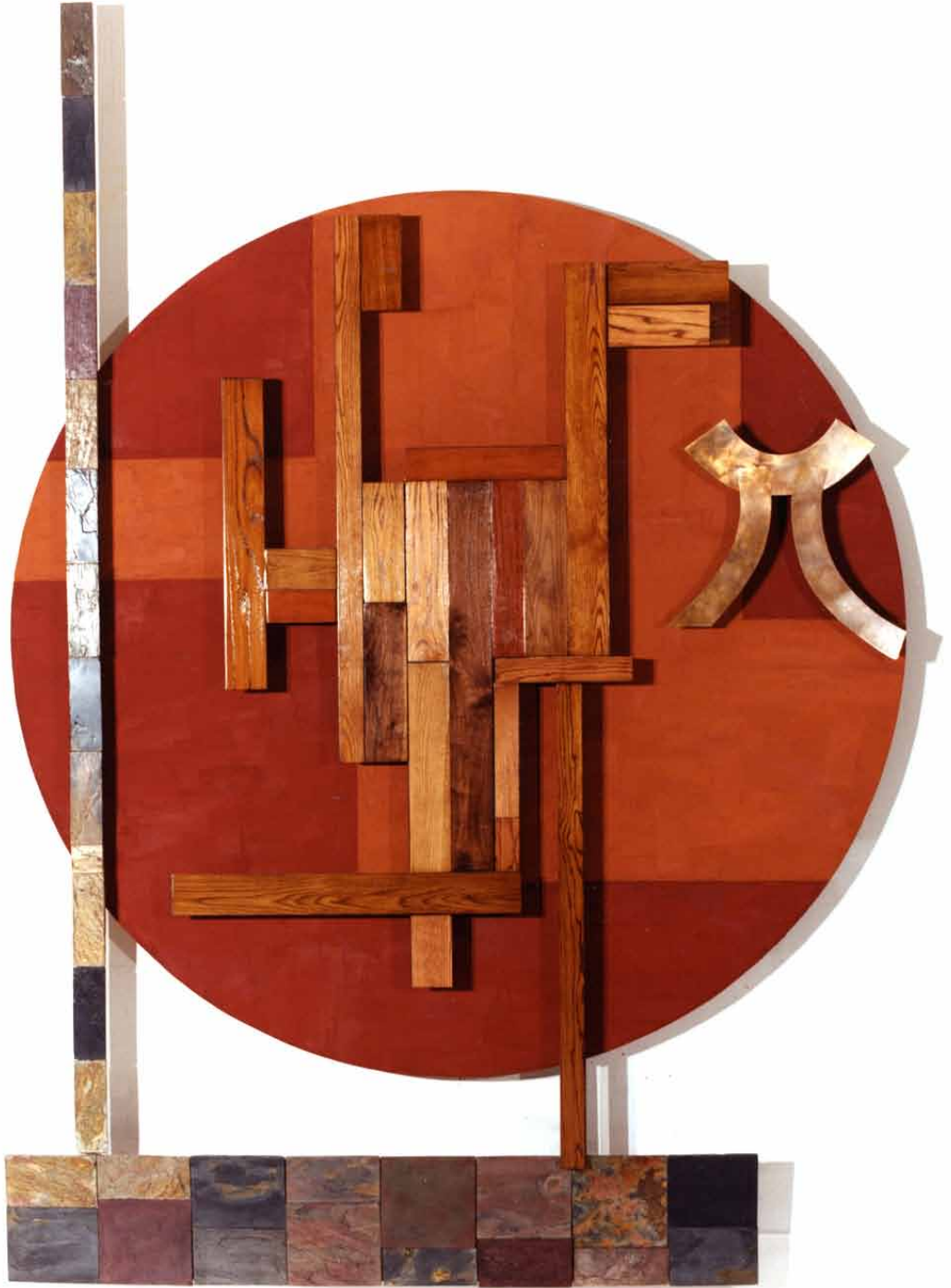
El viernes 1 de junio de 2012 hubo por la mañana un desfile ecuestre con jinetes y carrozas hasta la Grand Place de Bruselas, y el viernes

por la tarde, el sábado y el domingo, espectáculos de caballos.

¡Para que luego digan que Bélgica es un país “soso”!

www.euroferia.net/archivo/2012/es

DOLORS SOLER-ESPIAUBA



**LA COMUNICACIÓN NO VERBAL
EN LAS CLASES DE ELE**

INTRODUCCIÓN

El lenguaje no verbal enriquece y refuerza la comunicación verbal y deja una huella más profunda en la reacción y en el recuerdo de nuestros interlocutores. Es, entonces, un medio que los seres humanos tenemos a nuestra disposición para interactuar con los demás, para expresar nuestras opiniones, nuestra personalidad y sentimientos. Se trata, en definitiva, de uno de los muchos instrumentos que tenemos para identificarnos en un contexto social y sobre todo cultural, algo que nos hace únicos y, a la vez, parte de un todo tan amplio como la sociedad en la que vivimos. En la didáctica de lenguas extranjeras se tiene que dar cabida, así pues, a los aspectos lingüísticos y culturales de una comunidad de hablantes. Tanto más como otros contribuyen a la definición más precisa de la identidad de un pueblo y permiten a los alumnos entender maneras distintas de ver y de expresar conceptos. El *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas* (MCER) ha afirmado oficialmente la importancia que revisten los aspectos no verbales de cada lengua y cultura incluyendo estos entre las actividades comunicativas (MCER, 2002: 86). La inclusión de la comunicación no verbal (CNV) en la enseñanza de segundas lenguas se hace imprescindible para mejorar la “fluidez cultural” y la “fluidez lingüística” (Poyatos, 1994: 48-51) del hablante en la L2, así como para codificar, decodificar o interpretar un mensaje en la lengua meta. Citando a Ana María Cestero Mancera:

La comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar incluyendo los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio (Cestero Mancera, 1996: 11).

LA CNV DE LOS ESPAÑOLES

Gracias a los estudios interculturales sobre el uso de la CNV^{*} sabemos que en España los movimientos del cuerpo reflejan una capacidad típica de las culturas del Mediterráneo de ir más allá de la simple comunicación verbal, intentando expresar algo más personal. Se expresan las emociones del emisor y un contacto más directo con los interlocutores, entrando en su “espacio vital” y llegando hasta el punto de tocarlos en algunos casos. Sabemos también que los tabúes relacionados con el cuerpo son menos fuertes que en otras culturas y eso se manifiesta en actitudes psicológicas muy típicas de los españoles, relacionadas con la expresión de las emociones, la forma de interactuar y el papel de los gestos. Cuando afirmamos que expresar las emociones no es un tabú en la sociedad española contemporánea, queremos evidenciar el carácter espontáneo y directo de todos sus rasgos no verbales (Poyatos, 1994; Pease, 2004; Morris, 1979; Axtell, 1991; Eibl-Eibesfeldt, 1972).

Para resumir algunos aspectos no verbales del español recordamos que, a nivel paralingüístico, lo que más llama la atención en la forma de comunicar de los españoles es el timbre y tono alto de la voz, que en muchas otras culturas se confunde con un sentimiento de rabia o enfado y hace que en muchos países la actitud española se considere como agresiva al hablar (Pease, 2004; Axtell, 1991; Hamalian, 1965; Sparhawk, 1978). Desde una perspectiva kinésica, los gestos, las maneras y las posturas tienen un papel importante en la comunicación, sobre todo con el objetivo de reforzar lo dicho (Poyatos, 1994; Pease, 2004; Morris, 1979; Axtell, 1991). La comunicación entre españoles se define orien-

* Pease (2004); Morris (1979); Axtell (1991); Dallagá (2002); De la Peña Portero y Estévez Funes (1999); Eibl-Eibesfeldt (1972); Hamalian (1965); Nascimento Dominique (2005); Quintero García (2005); Sparhawk (1978); Sánchez Benítez (2009), entre otros.

tada proxémicamente al interlocutor, porque se llega a tener hasta un contacto físico con él (Poyatos, 1994; Hall, 1966). Esta actitud es típica de todas las culturas que se encuentran en el Mediterráneo, llamadas “culturas de contacto”. Hay una tendencia general a restringir el espacio vital de los interlocutores hasta llegar a una cercanía “íntima” (Zona 1) cuando en otras culturas le correspondería una distancia “personal” (Zona 2) (Hall, 1966). Hablando de la cronémica, entre otros aspectos, recordamos que la posibilidad de tener más horas de luz durante el día hace que la vida y las actividades diarias se estructuren de otra forma, empezando y terminando las actividades cotidianas (trabajo, comidas, etc.) más tarde que en otros países.

La didáctica de los gestos, así como de los otros factores no verbales, evita precisamente la posibilidad de malentendidos y de situaciones incómodas como las que ejemplifica Fernando Poyatos a través del “Caso de Tom” (Poyatos, 1994: 42-45) y que muchos hemos podido experimentar en la condición de huéspedes en otros países. No se trata, no obstante, solo de malentendidos curiosos superables con una disculpa o una explicación después de momentos embarazosos. Muchos son los casos de incomprensiones graves, debidas al mal uso o a la mala interpretación de signos no verbales que han llevado a consecuencias mucho más difíciles de subsanar (Axtell, 1998). Aunque los contactos siempre más directos y frecuentes entre distintas culturas permitan hablar de globalización también en el ámbito no verbal (Martinell, 2006), el conocimiento de estos signos se hace indispensable para evitar choques interculturales de mayor o menor gravedad y para llegar a un conocimiento profundo de la lengua y la cultura meta.

Enseñar la CNV evita también el recurso de la “traducción literal”, tan peligrosa tanto a nivel verbal como no verbal. Es frecuente la tendencia, por parte de los estudiantes, a trasladar directamente de una lengua (la lengua nativa) a otra (la segunda lengua) el acto no lingüístico sin considerar la presencia de falsos amigos o de parciales similitudes de realización y de significado entre

la L1 y la L2, tendencia que se acentúa cuanto más parecidas son las dos lenguas de referencia, como en el caso del español y del italiano. Se trata de problemas muy comunes también en el ámbito lingüístico, cuando se habla, por ejemplo, del significado de las unidades fraseológicas en distintas culturas o de las estrategias de traducción.

En el marco del corpus de referencia que hemos escogido para analizar la CNV de los españoles, la filmografía de Pedro Almodóvar, nos hemos centrado en el análisis de los gestos, cuyo aprendizaje consideramos necesario por parte de hablantes extranjeros. El elemento que discrimina la mayor o menor necesidad de introducir un gesto en la enseñanza de ELE es su valor didáctico. Definimos el valor didáctico de los gestos a través de uno o más requisitos que estos tienen que cumplir para que sean considerados merecedores de su inclusión en la actividad didáctica. Dichos requisitos son la frecuencia de uso del gesto, su mayor o menor dificultad de interpretación, la variación de los gestos en relación a elementos socioculturales (sexo, edad, nivel económico, educación, etc.) y, finalmente, su función en el contexto de uso.

EL INVENTARIO DE GESTOS

Cada gesto con valor didáctico encontrado en nuestro corpus se ha fichado para permitir un análisis más preciso y una más intuitiva aplicación didáctica. El esquema para la creación de las fichas está inspirado en el inventario de gestos de Cestero Mancera (1996), ampliado según los resultados del análisis del corpus y coherentemente con el objetivo de nuestro trabajo. Es evidente que las mismas fichas pueden ser de gran ayuda y de inspiración para los profesores que quieran introducir estos temas en sus clases, en nuestro caso son referencias para la sucesiva creación de tareas para la enseñanza de ELE.

A continuación presentamos las secciones que componen cada ficha, acompañadas por un ejemplo extraído de nuestro inventario.

Gesto. Se trata de una descripción de todos los movimientos que el hablante realiza para producir un gesto o varios (en el caso de múltiples movimientos o micromovimientos que componen una única secuencia gestual). Ej.: Acercar el índice de la mano derecha a los labios, con los demás dedos cerrados en puño. Normalmente, el dedo tendido llega a tocar la punta de la nariz, además de los labios cerrados.

Equivalente lingüístico. Recoge las expresiones verbales que normalmente se relacionan con el gesto o podrían sustituirlo. En otros casos se expresa el nombre que normalmente identifica la tipología gestual propuesta. Ej.: “Silencio”, “Callarse”, “No hablar”.

Función. Se define la función que desempeña el gesto en el contexto específico de la ficha, es decir, el objetivo que quería alcanzar el personaje de la película en la escena representada. Ej.: Pedir a alguien que no haga ruido o no hable

Imagen gesto. Se proponen una o más imágenes (cuando sea necesario para una mejor comprensión) de la escena donde aparece el gesto. Ej.: v. imagen



Transcripción verbal. Transcripción del guion de la escena que incluye el gesto. Se utilizan siempre los nombres de los personajes de las películas en cuestión. La transcripción se ha realizado utilizando entonces los signos básicos de transcripción adoptados por el Grupo Val. Es.Co. Los elementos lingüísticos que corresponden a la realización del elemento no verbal se han marcado gráficamente subrayándolos.

Ejemplo:

Candela: Nos van a descubrir / nos van a descubrir.

Carlos: SSSch.

Película. Título de la película. Ej.: *Mujeres al borde de un ataque de nervios*.

Paralenguaje. Expresiones paralingüísticas que se relacionan o se pueden relacionar con el gesto. Se pone en evidencia la realización de estos elementos por parte de los personajes durante la(s) escena(s) en cuestión y, en algunos casos, se hace referencia a su posible presencia en otros contextos. Ej.: El gesto se acompaña del sonido típico del caso. Cuando se pide silencio, a menudo se produce un sonido sibilante ocasionado por alargamiento de la /s/ que puede (o no) completar el elemento kinésico.

Proxémica. El valor del espacio en la realización del gesto (mayor o menor cercanía entre interlocutores, contacto físico, etc.). Ej.: En este caso la cercanía es enorme. Se está escondiendo algo y es necesario que nadie vea la reacción de la mujer. Entonces, el chico, para callarla y tranquilizarla, le pide silencio acercándose aún más a ella.

Cronémica. El valor del tiempo en la realización del gesto (mayor o menor rapidez de ejecución, pausas, etc.). Se ha presentado el caso de gestos con la misma realización kinésica que adquirirían significados distintos, según la mayor o menor rapidez de la ejecución. Ej.: El gesto en sí siempre se prolonga unos segundos para que quede claro su significado y para conseguir enseguida que la otra persona se calle.

Categoría y subcategoría gestual. La categoría y subcategoría gestual a la que pertenece el gesto analizado según la clasificación funcional propuesta. Ej.: Sustituir lo dicho por palabras.

Contexto. Breve descripción del contexto en el que se desarrolla la escena analizada. Con la palabra “contexto” nos referimos al momento de la historia que los personajes están viviendo, la situación precedente, contemporánea y sucesiva a la realización del gesto. Ej.: En la casa de Pepa. Se intenta ocultar el conocimiento de algunos hechos delictivos que Candela conoce. Cuando la policía interroga a Pepa, la chica se pone nerviosa y empieza a llorar. Por esta razón, Carlos, temiendo que la descubran, le pide silencio.

Personaje. Sexo, edad, nivel educativo, ocupación profesional, nivel socioeconómico, orígenes del personaje que utiliza el gesto analizado. Se ha tomado como modelo el esquema de análisis sociolingüístico del grupo Val.Es.Co. y Briz (coord.) (1995). Ej.: Varón, alrededor de 30 años, nivel educativo medio-alto, nivel sociocultural y económico de la familia de pertenencia alto, de Madrid.

Aplicación didáctica. Nivel de aprendizaje y tema de estudio que podrían relacionarse con la didáctica de este gesto. En este apartado se propone una posible realización del gesto en una clase de ELE. Ej.: Diferencias y similitudes entre la gestualidad españolas y la de los hablantes de otra lengua.

Comentarios. En esta sección se añaden otros datos relativos al gesto en cuestiones que puedan surgir del análisis del corpus (por ejemplo, su relación con el léxico o con categorías gramaticales específicas). Se introducen aquí los datos relativos a los requisitos de valor didáctico que han sido la base para la clasificación de los gestos.

- Categoría formal: brazos/manos.
- Dificultad de interpretación: baja.
- Variedad. Sexo: varón; edad: joven; estrato sociocultural: alto.

Solo después de la creación de un inventario (que en nuestro caso se compone de 21 fichas como la que acabamos de analizar), es posible diseñar las tareas y realizar una unidad didáctica inspirada en nuestro corpus y conforme a los requisitos que hemos estado delineando.

ALGUNAS TAREAS SOBRE GESTOS

Hemos decidido realizar una unidad porque creemos que la estructura de esta permite ver los elementos no verbales insertados en un contexto de enseñanza cultural y lingüística y posibilita a los alumnos el aprendizaje a través de una programación adaptable a sus conocimientos por parte del profesor. A este propósito, la unidad didáctica se ocupa de desarrollar competencias culturales, pero también aspectos lingüísticos relacionados con la fraseología, el registro formal e informal, etc. que tengan una directa relación con la gestualidad.

Al escoger la filmografía de Pedro Almodóvar como corpus de análisis, el tema central de nuestra unidad es el cine de este autor. Almodóvar es sin duda muy conocido y tiene un especial interés para los alumnos, disposición que se aprovechará para introducir los temas teóricos y prácticos de la gestualidad española que hemos analizado y extraído de las películas del autor. Los gestos fichados en el inventario estarán presentes tanto en los ejercicios que hemos diseñado, como en los materiales para el alumno y en la guía del profesor. Este último presentará los temas adaptándolos a las características de sus clases y los modificará según el nivel de conocimiento de la lengua y el interés de los alumnos.

El tema del cine implica la presencia de actividades de tipo audiovisual, que conllevan una gran participación por parte de los alumnos. Así, como aconseja Cestero Mancera (1999), hemos utilizado este material de apoyo para que las tareas fueran más efectivas y entretenidas.

La unidad didáctica hemos decidido estructurarla según la metodología propuesta por Barros y Van Esch (2006), según la cual, se han definido en secciones distintas, el grupo meta, los objetivos, el enfoque teórico, los contenidos, la estruc-

turación cronológica, las actividades (divididas en las 4 fases del aprendizaje: motivación, exposición, integración, aplicación), el material para el alumno y, finalmente, la guía para el profesor. A continuación proponemos unos ejemplos de tareas de las 4 fases.

MOTIVACIÓN

1. El profesor hace una breve presentación sobre uno de los primeros éxitos cinematográficos de Pedro Almodóvar: *Mujeres al borde de un ataque de nervios*. Después, se presentará a los alumnos un vídeo con una escena de la película. El vídeo se verá sin audio y se les preguntará a los estudiantes:

- ¿Habéis podido entender de qué se habla y qué está pasando?
- ¿Qué quería expresar la comunicación no verbal de los actores?

Se hace especial hincapié en la ironía como medio para comunicar algún concepto de forma indirecta. Se pedirá a los alumnos que reflexionen sobre los medios no verbales que tenemos a disposición para comunicarnos irónicamente. Los alumnos aprenden a expresarse no verbalmente también para comunicarse con ironía y pueden anotar las diferencias que encuentra el mismo concepto de "ironía" en distintas culturas.

2. Los alumnos vuelven a visionar la misma escena y los minutos siguientes (hasta un máximo de 10 minutos) con el audio, y el profesor pide a los estudiantes que tomen nota de todas las expresiones que consideran dichos o refranes.

- En grupos, los alumnos debaten sobre lo que ha pasado en la película, y discuten entre ellos y con el profesor la revisión de las notas.

Se quiere explicar a los alumnos la capacidad de algunos gestos para debilitar, camuflar y contradecir lo dicho verbalmente. Se analizará la escena de la película en relación a estos aspectos funcionales de los gestos.

EXPOSICIÓN

1. Estoy hasta la coronilla/las narices;
2. No puedo más
3. Estoy sin blanca; Estoy tieso; A dos velas;
No tengo un duro
4. Está como una cuba; Tiene una buena cogorza
5. ¡Ojo!; Ten cuidado
6. ¡Vaya tela!
7. ¡Por estas!; Te lo juro/prometo
8. ¡Corta el rollo!
9. Baila la jota con los puños cerrados; Es un rata; Es muy “agarrao”
10. Aquí hay gato encerrado; Esto me huele mal
11. Está hasta atrás; No cabe ni un alfiler; Hay mogollón de gente

Los alumnos responden en grupo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los gestos que os parecen más raros?
- ¿Cuáles conocéis y usáis?
- ¿Qué gestos tienen correspondencia en tu país?

Las expresiones del ejercicio no han encontrado una realización gestual en las películas. Por esta razón hemos realizado otras fotografías para que los alumnos busquen las correspondencias. De esta manera, los alumnos comprenderán la función propia de los gestos (la de acompañar o reforzar lo dicho verbalmente) y adquirirán nuevo e importante vocabulario.

a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



h)



i)



j)



INTEGRACIÓN

1. Los alumnos tienen que leer, en voz alta, el guion de una escena de *Todo sobre mi madre*: un famoso monólogo del personaje de Agrado que entretiene al público en un teatro. El profesor tiene que caracterizar el personaje de Agrado para que los alumnos contextualicen mejor la escena. Después de la lectura, los alumnos reflexionan con el profesor sobre el léxico encontrado y se procede a la visión del vídeo de la escena.

Se habla del aspecto léxico y fónico del monólogo, de la gestualidad extrema de Agrado y de su tendencia a abusar de los gestos. Este uso extremo de la gestualidad, junto con el típico acento andaluz, hace que la dificultad de interpretación sea alta. Se habla entonces de la tendencia a la gesticulación excesiva entre hablantes de estratos socioculturales bajos, gestos que acompañan y refuerzan mucho lo dicho para resultar más comprensibles.

2. El profesor pide en clase voluntarios para poner en escena el monólogo (si nadie quisiera intentarlo, será el profesor quien escoja a tres personas). Después de la representación, el profesor empieza otro debate sobre el uso de los gestos de la protagonista.

¿Cómo os ha parecido la gestualidad de Agrado?

¿Consigue comunicar con su cuerpo?

¿Habéis reconocido algún gesto que os haya parecido de uso común en vuestras conversaciones?

Se pretende que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre el uso de los gestos en otros países y sobre los efectos de un uso excesivo (o, al contrario, escaso) de la gestualidad en la comunicación.

APLICACIÓN

Los alumnos deben actuar improvisadamente como directores y actores. En grupos de tres o cuatro deben escribir un breve guion (escogiendo los personajes, el escenario, los diálogos,

etc.) para la nueva película de Almodóvar. Además, deben acordarse de incluir en el texto dichos, refranes y gestos estudiados durante las tres últimas semanas de clase. Al final tienen que hacer el rodaje y la puesta en escena de sus obras delante de toda la clase.

La puesta en escena tiene el objetivo de evaluar el conocimiento de los alumnos sobre la CNV que se ha estudiado. Los estudiantes tendrán que demostrar que saben usar los elementos no verbales en los contextos de uso más adecuados, y que han aprendido los rasgos típicos del cine de Almodóvar. La tarea permite a los alumnos autoevaluarse, además de evaluar a los compañeros.

CONCLUSIONES

Si por un lado es necesario que la CNV entre en los currículos de lenguas extranjeras –como queda en evidencia a lo largo de este trabajo–, por el otro es importante entender primero qué fenómenos no verbales merecen ser estudiados o cuáles son realmente útiles para el correcto aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Una de las razones que muestra la importancia de tratar este tema es la necesidad de los estudiantes de ELE de adquirir una competencia cultural, además de una fluidez lingüística. La cultura española condiciona profundamente las formas de expresión (verbales y no verbales) de los aprendices, aparte de que el conocimiento de los elementos no verbales que los españoles utilizan a la hora de interactuar les evitará malentendidos o incomprensiones. Además de esto, los estudiantes reducirán el riesgo de la traducción literal a la hora de decodificar un mensaje y de crear falsos estereotipos sobre la cultura de la lengua que están estudiando.

BIBLIOGRAFÍA

AXTELL, R. (1991). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York, John Wiley.

BARROS GARCÍA, P. y VAN ESCH, K. (eds.) (2006). "Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español". Granada, Editorial UGR.

BRIZ GÓMEZ, A. (coord.) (1995). "La conversación coloquial (Materiales para su estudio)". Valencia, Universidad de Valencia. (Libro agotado). Anejo XVI de la revista *Cuadernos de Filología*.

CESTERO MANCERA, A. M.^a (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid, Arco/Libros.

MARTINELL, E. y FORMENT, M. (1996). "Peculiaridades de los gestos españoles", *Quo vadis Romania. Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 8, 55-64. Austria, Universidad de Viena.

POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal, I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Ediciones Istmo.

– (1994a). *La comunicación no verbal, II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Ediciones Istmo.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1987). "Lo no verbal como un componente más de la lengua", en II Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera, pp. 169-194, Las Navas del Marqués (Ávila).

Lecturas complementarias

ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN NO VERBAL

CESTERO MANCERA, A. M. (COORD.)
Edinumen, Madrid, 1998.

Ana María Cestero es especialista y estudiosa de CNV en España y todos sus manuales son de gran interés para los que quieran acercarse al estudio de este tema. En el caso de este texto, la profesora Cestero es coordinadora de siete secciones que analizan el tema de la CNV desde la perspectiva de la didáctica. La obra comprende una serie de estudios que representan un panorama bastante amplio de las aplicaciones que la investigación sobre CNV puede tener en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Ana María Cestero, además de coordinadora, es autora del primer artículo sobre la aplicación de los estudios de CNV a la didáctica de ELE, que se presenta como una introducción a los otros estudios, centrados estos en aspectos más específicos de la enseñanza de lo no verbal. Además de temas muy importantes como la asociación de la CNV al concepto de cultura o a la posibilidad de enseñar elementos no verbales como apoyo a la didáctica de otros temas (gramática, sintaxis, etc.), este manual presenta algunos análisis de comparación entre aspectos no verbales de España y de otros países (Hungría y Argelia). El libro coordinado por Cestero Mancera es un manual que puede introducir el lector en el mundo de la investigación de la CNV, profundizando en distintos aspectos novedosos a la par que interesantes para los profesores de ELE.

GESTURES: THEIR ORIGINS AND DISTRIBUTIONS

MORRIS, COLLET, MARSHALL,
Y O'SHAUGHNESSY
Stein and Day, New York, 1979.

El estudio de Morris, Collet, Marshall y O'Shaughnessy es una pieza fundamental para el conocimiento del valor cultural de los gestos. Estos investigadores se han ocupado, entre los muchos aspectos no verbales, principalmente de la gestualidad y han centrado su análisis en un número de gestos sociológica y antropológicamente relevantes. Llamam mucho la atención los datos de difusión diatópica de los gestos estudiados, que ponen de relieve la variación de significado y de ejecución de algunos de ellos según la comunidad de hablantes que los utilicen. Los autores dan una definición de los gestos recogidos explicando sus orígenes y su uso, y además realizan la descripción con palabras y con imágenes de los movimientos que permiten su realización. La investigación –como acabamos de señalar– es sobre todo sociológica, pero incluye en muchos casos interesantes variaciones lingüísticas que los gestos representan en las cuarenta comunidades analizadas en el mundo. Los profesores de ELE pueden considerar los gestos de este manual como un comienzo para un inventario de gestos útiles en las aulas o aprovechar el análisis de uno o más gestos para realizar actividades de diverso tipo con los estudiantes.



TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

“Cuando yo sea mayor...”: Actividades para nivel B2^{*}

INTRODUCCIÓN

En la propuesta didáctica que presentamos a continuación, utilizamos el poema de Gioconda Belli “Desafío a la vejez”, con la intención de que los alumnos de ELE/L2 experimenten una relación con el hecho literario marcado por la familiarización. Además del interés lingüístico inherente al proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas, cada vez se hace más hincapié en que este tipo de proceso tenga lugar atendiendo al contexto cultural en que se inscribe una lengua, y en este sentido asumimos las categorías acuñadas por Miquel y Sanz (2004:515), que distinguen cultura, Cultura y Kultura,^{**} todas con un valor relevante en la enseñanza de idiomas.

Nos llama la atención la ausencia notable de escritoras en la amplia gama de instrumentos didácticos disponibles, sobre todo en los manuales. Y aunque en las actividades de Internet sí que se aprecia un poco más la presencia de autoras, es de destacar que las hispanoamericanas aparecen en número bastante inferior respecto a las españolas. Percibimos, en este sentido, una desproporción respecto a nuestra realidad literaria, que a lo largo del siglo XX ha contado con un destacado número de escritoras relevantes, tanto en España como en América.^{***}

* “Cuando yo sea mayor...”: Actividades para nivel B2” (fragmento de la investigación La poesía en la clase ELE/L2: propuesta didáctica con textos de autoras hispanoamericanas, trabajo de fin de máster de Natasha César Suárez, Máster en enseñanza de español/inglés como segunda lengua/ lengua extranjera, por la Universidad de Alicante).

** La Cultura con mayúscula, referida a los productos sancionados por la sociedad, la cultura con minúscula (cultura a secas), a lo cotidiano, y la cultura con K, a lo más marginal, ceñida a la moda y a las minorías.

*** No se puede obviar la escritura en lengua española de autoras residentes en países no hispanohablantes, como por ejemplo Estados Unidos.

Al seleccionar este poema, han confluído diversos criterios:

- que fuera asequible al nivel seleccionado,
- que destacara algún aspecto lingüístico,
- que tratara algún tema de interés general, y que a la vez fuera polémico,
- que no fuera muy extenso,
- que la autora tuviera una obra consolidada.

Esta secuencia didáctica se inspira en los procedimientos presentados por Naranjo (1999), quien incorpora “construcción, deducción, creación, identificación y representación” (1999:15) a los recursos ya tipificados por Maley y Duff: reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, cambio de formato, selección, jerarquización, comparación y contraste, análisis. (1999: 21-24). También se han tenido en cuenta algunas propuestas concretas, expuestas en congresos y revistas, como las de Josefa Álvarez Valades y de Matilde Martínez Sallés, publicadas en la revista redELE.

La sesión tiene unos objetivos transversales, relacionados con la enseñanza de la lengua en sí, con la dinámica de trabajo en el aula, y con el crecimiento personal de los alumnos:

- Intentamos integrar destrezas.
- Procuramos estimular la creatividad, tanto a nivel individual como mediante el trabajo en equipo.
- Sugerimos algunos ejercicios de repaso gramatical, aunque no sea esta la línea principal de las actividades.
- Proponemos desacralizar el texto poético, que los estudiantes disfruten de la poesía sin tabúes, con sentido lúdico y motivador.
- Pero, sobre todo, nos interesa que las actividades vayan más allá de su utilidad didáctica inmediata, que el contacto con el texto, los debates que la temática pueda generar, conlleven reflexiones acerca de temas universales que puedan resultar de interés; un poco en la

línea de Williams y Burden cuando afirman que “para que una experiencia de aprendizaje sea valiosa, debería contribuir a la educación global de la persona así como a su aprendizaje de un aspecto de la lengua.”(1999:212).

La distribución del tiempo es aproximada, está pensada para ser desarrollada en 60 minutos, con estudiantes adultos preferiblemente, de cualquier nacionalidad y en diferentes tipos de cursos. Entendemos que, dependiendo de las circunstancias, pueden realizarse los cambios que el docente estime pertinentes. Hemos preparado una serie de actividades que fluyen hacia una tarea final, siguiendo una metodología comunicativa, centrada en el alumnado, contextualizada. Si tenemos en cuenta que esta secuencia se trataría como una sesión suelta dentro de cursos de lengua, nos ha parecido importante que cons-

tituyera un todo coherente y equilibrado. En la medida de lo posible, se intenta seguir las etapas de explotación que sugiere Acquaroni: preparación, descubrimiento y expansión. (2007:83)

Hemos estructurado la propuesta en una primera parte para uso del docente, compuesta por una tabla que incluye nombre, nivel, tiempo, objetivos, contenidos y destrezas que se trabajan; un breve comentario acerca de las actividades y su relación con el texto sugerido; y una guía, donde comentamos cada uno de los ejercicios hasta llegar a la tarea final, así como un anexo con el texto tratado. Seguidamente, presentamos el material para el estudiante, compuesto por la secuenciación de actividades. Al final, aparece una leyenda con los íconos utilizados en el material.

PROPUESTA DIDÁCTICA

NOMBRE	NIVEL	TIEMPO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTREZAS
Cuando yo sea mayor...	B2	60'	Que escriban sobre la vejez. Que activen la competencia metafórica. Que adopten una actitud empática respecto a las personas mayores.	Cultural: poesía de Gioconda Belli. Cultural: relaciones intergeneracionales. Competencia metafórica. Gramatical: subjuntivo.	Comprensión lectora. Expresión escrita. Interacción oral. Expresión oral.

Proponemos trabajar con un poema de Gioconda Belli que trata el tema de la vejez de un modo particular. Además del valor literario de esta composición, nos ha parecido que podía constituir una vía óptima para generar debate respecto a un aspecto cultural concreto como es el de las relaciones intergeneracionales. El texto de Belli sugiere un hábito de esperanza y de juventud para alguien que se encuentra en una etapa de la vida que suele asociarse con inactividad y degeneración; así que entendimos que podía ser una buena fuente de inspiración para generar sentimientos de empatía hacia las personas mayores, algo que pueden expresar los estudiantes en la tarea final. Consideramos que este tipo de ejercicio contribuye al crecimiento personal del alumnado. Por otra parte, aprovechamos para repasar el uso del subjuntivo, un aspecto gramatical que frecuentemente supone dificultad para estudiantes extranjeros. Teniendo en cuenta que estamos trabajando con nivel B2, nos parece acertado activar la competencia metafórica, la cual es útil no solo para el acercamiento al texto literario, sino a todo tipo de muestras de lengua.

GUÍA PARA EL DOCENTE

Actividad 1. Contextualización

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
5'	Parejas	Que hablen de la información obtenida referente a la autora	Interacción oral

En la sesión anterior, el docente ha indicado a los estudiantes que busquen información sobre la escritora Gioconda Belli y su obra. Durante los primeros minutos, les pedimos que hablen, en parejas, acerca de lo que han averiguado, así comienzan a prepararse para la lectura.

Actividad 2. Léxico

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
3'	Parejas	Que establezcan relaciones asociativas con "juventud" y "vejez"	Expresión escrita

Como parte de la preparación para la lectura, indicamos que escriban palabras de diferentes categorías, asociadas a dos conceptos opuestos, "juventud" y "vejez"; mientras escriben en parejas, podemos proyectar alguna imagen como esta:



Actividad 3. Identificar el tema

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
3'	Individual	Que identifiquen el tema del poema	Comprensión lectora

Extraemos algunas frases del poema, para que digan si las relacionan con la juventud o la vejez, mediante este primer acercamiento a algunos versos, intentamos que identifiquen de qué tema trata el poema, explicamos el vocabulario que no entiendan para poder realizar el ejercicio.

_____ suelte blanca mi cabellera
 _____ para dormirme temprano
 _____ mi corazón
 _____ estará –rebelde– **tictaqueando**
 _____ las dudas y los anchos horizontes
 _____ mi vida envuelta
 _____ en venas azules

Hemos elegido algunos fragmentos que podrían asociarse con la idea de la juventud, como por ejemplo:

mi corazón
 estará –rebelde– **tictaqueando**

Los estudiantes podrían decir que esta frase se asocia más con la juventud que con la vejez, lo cual se inscribe dentro de las ideas del texto, un rasgo de la juventud que puede darse en la vejez.

Actividad 4. Primera lectura y completar

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
5'	Individual	Que lean el texto y completen con palabras clave para la comprensión	Comprensión lectora

Proponemos una primera lectura individual, en la que tienen que completar el poema con varias palabras que ya conocen, se trata de términos relevantes para la comprensión del poema. Entre todos, comprobamos las soluciones: vieja, arrugas, marcas, despacio, venas, nietos, inviernos, mañanas.

Actividad 5. ¿Qué te parece?

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
10'	Plenaria	Que se impliquen con el mensaje del poema	Interacción oral

Una vez completado el poema con las palabras que faltaban, orientamos una segunda lectura, más atenta, para que interioricen mejor el sentido del texto. También podemos proponer una lectura en voz alta entre varios alumnos. Luego intercambiamos las impresiones generales que ha causado el texto, y mediante las preguntas “¿Qué te ha parecido?, ¿te ha gustado?, ¿te sientes identificado con algo de lo que dice el poema?” intentamos estimular la identificación afectiva con el mensaje que transmite la autora.

Actividad 6. Metáforas

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
10'	Individual	Que activen la competencia metafórica	Expresión escrita

Nuevamente utilizamos frases sueltas del poema, ahora con la intención de resaltar el uso de las metáforas en el lenguaje literario. Los estudiantes deben parafrasear las expresiones siguientes:

“las arrugas
 como una delicada **orografía**”
 “mis rodillas
enmohecidas por el paso de muchos inviernos”
 “mi corazón
 Estará –rebelde– **tictaqueando**”
 “las dudas y los anchos horizontes
 también saludarán
 mis mañanas”

En este ejercicio individual, tienen la oportunidad de reflexionar acerca de la utilización de la metáfora. Es pertinente aclarar dudas de vocabulario, y llamar la atención acerca de la creación de palabras a partir de una onomatopeya (tictaqueando). El profesor determinará si debe proporcionar un pequeño glosario con términos como orografía, distendida, enmohecida, ojera.

Actividad 7. Juventud vs. vejez

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
10'	Individual	Que recuerden un uso del subjuntivo, y reconozcan la relatividad de algunos conceptos	Expresión escrita

Antes de responder a las preguntas que vamos a hacer, llamamos la atención del alumnado respecto a las estructuras de subjuntivo presentes en el poema. Conviene recordar entre todos algunos usos del subjuntivo, y las formas. Las preguntas propuestas aquí: “¿crees que esas situaciones solo ocurren en la vejez, o pueden darse también con personas jóvenes? ¿son realmente tan diferentes estas dos etapas de la vida, la juventud y la vejez? ¿pueden haber comportamientos propios de una en la otra?”, pueden ayudarles a reflexionar acerca de la relatividad de unos conceptos, en principio, opuestos.

Actividad 8. ¿Qué hacemos con nuestros viejos?

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
5'	Plenaria	Que activen la competencia intercultural	Interacción oral

Ahora que hemos hablado tanto sobre la juventud y la vejez, y que ya deben haber comprendido el significado del texto, al menos de forma general, podemos abrir un debate respecto a las relaciones intergeneracionales, y las particularidades de las mismas en el mundo hispano. Luego pueden exponer puntos de contacto y de divergencia entre su propia cultura y la hispana.

Actividad 9. Tarea final: ¿Cómo imaginas tu vejez?

TIEMPO	DINÁMICA	OBJETIVO	DESTREZA
10'	Individual	Que escriban sobre un tema	Expresión escrita

Como ejercicio final, los alumnos deben escribir acerca de cómo imaginan su vejez. Si no diera tiempo a concluir la escritura en clase, puede quedar orientada para hacer en casa y entregar en la siguiente sesión. Les damos la posibilidad de que ejerciten su capacidad para crear metáforas, de que se expresen en verso o en prosa según su preferencia, y de que practiquen el uso del subjuntivo para expresar futuro. La reflexión que supone escribir sobre este tema, sobre todo si es una clase de personas jóvenes, ayuda a estimular la empatía.

DESAFÍO A LA VEJEZ

GIOCONDA BELLI

Cuando yo llegue a vieja
–sí es que llego–
y me mire al espejo
y me cuente las arrugas
como una delicada orografía
de distendida piel.
Cuando pueda contar las marcas
que han dejado las lágrimas
y las preocupaciones,
y ya mi cuerpo responda despacio
a mis deseos,
cuando vea mi vida envuelta
en venas azules,
en profundas ojeras,
y suelte blanca mi cabellera
para dormirme temprano
–como corresponde–
cuando vengan mis nietos
a sentarse sobre mis rodillas
enmohecidas por el paso de muchos inviernos,
sé que todavía mi corazón
estará –rebelde– tictaqueando
y las dudas y los anchos horizontes
también saludarán
mis mañanas.

MATERIAL PARA EL ESTUDIANTE

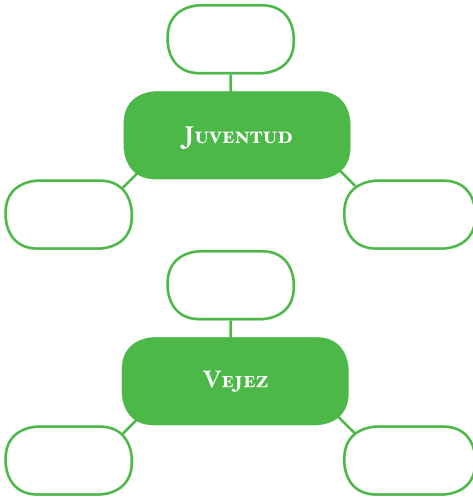
Secuenciación de actividades



1) Comenta con tu compañero la información que has encontrado acerca de Gioconda Belli. Hoy vamos a trabajar con un poema escrito por ella.



2) En parejas escribid qué palabras asociáis a cada una de estas. Pueden ser palabras de diferentes categorías (sustantivos, adjetivos, verbos,...).



3) ¿Con qué etapa, juventud o vejez, relacionarías estas frases?

_____ suelte blanca mi cabellera para dormirme temprano



_____ mi corazón
estará –rebelde– tictaqueando

_____ las dudas y los anchos horizontes

_____ mi vida envuelta
en venas azules



4) Completa el poema de Gioconda Belli con las palabras que faltan.

arrugas - mañanas - vieja - inviernos - despacio -
marcas - venas - nietos

DESAFÍO A LA VEJEZ

Cuando yo llegue a _____
–si es que llego–
y me mire al espejo
y me cuente las _____
como una delicada orografía
de distendida piel.
Cuando pueda contar las _____
que han dejado las lágrimas
y las preocupaciones,
y ya mi cuerpo responda _____
a mis deseos,
cuando vea mi vida envuelta
en _____ azules,
en profundas ojeras,
y suelte blanca mi cabellera
para dormirme temprano
–como corresponde–
cuando vengán mis _____
a sentarse sobre mis rodillas
enmohecidas por el paso de muchos _____,
sé que todavía mi corazón
estará –rebelde– tictaqueando
y las dudas y los anchos horizontes
también saludarán
mis _____.



5) Ahora que ya está completo, léelo bien todas las veces que necesites. ¿Qué te ha parecido?, ¿te ha gustado?, ¿te sientes identificado con algo de lo que dice el poema?



6) Como ves, en la literatura se utiliza un lenguaje un poco especial, con la intención de impactar a quien lee. Por ejemplo, ¿cómo expresarías tú de forma más sencilla las siguientes frases del poema? Consulta el significado de las palabras desconocidas en el diccionario.

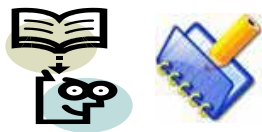
las arrugas
como una delicada orografía

mis rodillas 
enmohecidas por el paso de muchos inviernos

mi corazón
estará –rebeldé– tictaqueando

las dudas y los anchos horizontes
también saludarán
mis mañanas

La metáfora es la identificación simbólica entre dos términos, uno que se quiere describir y otro que se usa para caracterizarlo.



7) Todo lo que se dice en el poema corresponde a lo que piensa alguien que es joven, acerca de su futuro, presentado con el uso del subjuntivo:

Cuando yo llegue a vieja..., me mire al espejo..., me cuente las arrugas..., cuando vea mi vida..., cuando vengan mis nietos...

¿Crees que esas situaciones solo ocurren en la vejez o que pueden darse también en personas jóvenes? ¿Son realmente tan diferentes estas dos etapas de la vida, la juventud y la vejez? ¿Puede haber comportamientos propios de una en la otra?



8) Entre todos, comentamos lo que conocemos de la cultura hispana respecto a las personas mayores. ¿Cómo son tratadas las personas mayores en España? ¿Y en Hispanoamérica? ¿Cómo es ese trato en tu país?



9) Escribe cómo imaginas tu vejez.

Tienes tres posibilidades:

- Escribir un poema.
- Utilizar la estructura *cuando* + subjuntivo. Por ejemplo “Cuando yo sea mayor...”
- Crear algunas metáforas, identificando por ejemplo la edad humana con las estaciones del año o con los momentos del día.

CONCLUSIÓN

Consideramos pertinente la presencia de la poesía en los cursos de lengua española general, entre otras razones, por su cualidad de muestra de lengua real concebida para hablantes nativos, de manera que puede ser un elemento altamente motivador; porque el uso de recursos estilísticos (metáfora, metonimia, onomatopeya) ayuda a que los estudiantes capten el funcionamiento de recursos expresivos, susceptibles de ser usados en diferentes situaciones comunicativas; y porque a través de los poemas se puede acceder a múltiples visiones de la cultura de la lengua meta, al margen de estereotipos e ideas preconcebidas.

Con las actividades sugeridas deseamos suscitar sensaciones, estados anímicos, potenciar la creatividad y la subjetividad del estudiante, para que pueda sentirse estimulado a formar parte del proceso emotivo e intersubjetivo que posibilitan los textos poéticos. Interpretar y comunicar las emociones son habilidades que pretendimos resaltar con el uso del poema de Giconda Belli, toda vez que creemos que la formación en lenguas extranjeras no debe ser meramente lingüística, sino más bien holística, donde se desarrollen competencias culturales y humanísticas.

A través de nuestra propuesta didáctica hemos pretendido dar un paso más hacia la concreción del trabajo con el texto literario, específicamente con la poesía, en el aula ELE. Esta mirada desprejuiciada podría constituir un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza/aprendizaje. Entendemos que la poesía, una muestra real de lengua, también merece tener una oportunidad en el aula de lengua, como parte de una enseñanza desde el enfoque comunicativo.

ICONOS UTILIZADOS

Actividad en pareja



Comentar/Debatir/Trabajo en equipo



Consultar/Buscar en el diccionario



Escribir/Completar/Subrayar



Leer



Reflexionar/Pensar



Relacionar



Vocabulario



BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, Santillana.
- ÁLVAREZ, J. (2004). “La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité”, redELE, 0, disponible en: www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/alvarez.pdf
- BELLI, G. (1992). “Desafío a la vejez”, en *El ojo de la mujer*. Madrid, Visor, 164.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Language Division (Estraburgo), Cambridge University Press. Versión española (2002): *Marco europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Anaya. En el Centro Virtual Cervantes (2003): www.cvc.cervantes.es/obref/marco
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa/Publicaciones del Instituto Cervantes.
- MALEY, A., Y A. DUFF (1989). *The Inward Ear: poetry in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, M. (2004). “Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, redELE, n.º 0, disponible en: www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/martinez_salles.pdf
- MIQUEL, L. (2004). “La competencia sociocultural”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 511-531.
- NARANJO, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- WILLIAMS, M., Y R. BURDEN (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.

Entrevista a Manel Lacorte



Hoy entrevistamos a **Manel Lacorte**, profesor de Lingüística Aplicada del español y director del programa de español de la Universidad de Maryland (EE. UU.). Formado en Barcelona, pronto dio el salto a Chicago para cursar un máster y volvió a Europa para doctorarse en Edimburgo. Lleva más de veinte años en Estados Unidos, donde enseña español también en la Spanish School of Middlebury College. Sus investigaciones cubren un amplio abanico de líneas temáticas tales como interacción en el aula, lengua e identidad, factores sociales y culturales del aprendizaje y hablantes de herencia, etc., que han sido publicadas en revistas tan prestigiosas como *Language Teaching Research*, *Foreign Language Annals*, *Spanish in Context*, *Heritage Language Journal*, *Hispania*, *Cultura y Educación*. Es editor o coeditor de *Romance Languages and Linguistics in the United States*, (Latin American Studies Center, University of Maryland, 2002), *Contacto y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (Iberoamericana, Vervuert, 2005), *Lingüística aplicada del español* (ArcoLibros, 2007) y el más reciente *Spanish in the United States and Other Contact Contexts: Sociolinguistics, Ideology and Pedagogy* (Iberoamericana, Vervuert, 2009).

MGM.- Hola, Manel. Es un placer entrevistarte para el *Boletín* de ASELE. Licenciado en Filología Hispánica, máster en Estudios Hispánicos, doctor en Lingüística Aplicada, gran experto en enseñanza de ELE, profe-

sor titular en la Universidad de Maryland en EE. UU., director y coordinador de varios programas de español, reconocido y prolífico autor de Lingüística aplicada y reputado investigador... ¿qué te queda por hacer en el campo de ELE?

ML.- *Y para mí un gran honor hablar con vosotros. Muchas gracias por la invitación. Una de las múltiples cosas buenas de esta profesión es que siempre hay mucho por aprender, ya sea a través del contacto diario con los estudiantes o por la constante investigación que se lleva a cabo en el campo de adquisición y aprendizaje de ELE. A un nivel más concreto, en estos momentos estoy editando un número sobre metodología del español para la revista *Miríada Hispánica*, que aparecerá en la primavera de 2013, y otro sobre lingüística aplicada hispánica, que publicará Routledge a principios de 2014. Si todo va bien, el siguiente proyecto consistirá en un manuscrito sobre contextos sociopolíticos e institucionales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Y en nuestro departamento en la Universidad de Maryland acabamos de abrir un nuevo programa de Maestría en Lingüística Aplicada Hispánica. En fin, ¡mucho por hacer y todo muy interesante!*

MGM.- Te has formado como profesor e investigador de ELE tanto en España (Barcelona) como en Escocia (Edimburgo) y Estados Unidos (Chicago). ¿Crees que la lingüística aplicada que se hace aquí y allí es diferente? ¿Podemos hablar de una tradición investigadora asociada a cada país?

ML.- *Sí, pienso que la lingüística aplicada que se hace en Europa ha evolucionado mucho desde aquellos primeros pasos hacia finales de los sesenta, cuando departamentos universitarios como el de Edimburgo se dedicaban casi de manera exclusiva al estudio de la enseñanza de lenguas y la formación de profesores. En los últimos 15-20 años se han establecido muchos programas, centros o institutos de lingüística aplicada en Europa, donde la enseñanza y formación profesional forman parte de un modelo más interdisciplinario, como*

reflejo de los “caminos nuevos” que para la lingüística aplicada proponían Sánchez Lobato y Marcos Marín ya en 1988, y mucho más en línea con las múltiples opciones profesionales y sociales que la lingüística puede ofrecer en la actualidad. Por otro lado, la lingüística aplicada del español en Estados Unidos todavía sigue demasiado fragmentada, con excelentes programas sobre adquisición de lenguas, pero escasa comunicación con otras áreas igualmente importantes dentro del campo como la traducción y la interpretación, el análisis del discurso o la política lingüística. Personalmente, me parece que hay todavía mucho por hacer en este sentido, y de ahí nuestra iniciativa con el programa de maestría que acabamos de crear.

MGM.- Como docente e investigador, conoces de primera mano la situación del español en Estados Unidos, y muchas de tus publicaciones giran en torno a este tema. Lo cierto es que he oído datos absolutamente contradictorios al respecto: por un lado, que cada día más y más gente desea aprender español en Norteamérica debido a la influencia que tienen los latinos y, por otro, que la absoluta preponderancia del inglés allí no tiene competencia, de modo que incluso muchos latinos abandonan su lengua en favor del inglés. ¿Cuál es la verdadera situación del español en Estados Unidos? ¿Es realmente una segunda lengua de comunicación?

ML.- Ciertamente, la situación del español en Estados Unidos resulta un poco contradictoria o, como sugieren algunos autores, asimétrica. Por una parte, el hecho de ser la segunda lengua más hablada en el país, sobre todo por la gran cantidad de inmigrantes hispanohablantes que han ido llegando durante décadas, hace que muchas personas no hispanohablantes quieran aprender español, pero no tanto porque sientan una especial afinidad hacia la comunidad latina, sino más bien por razones esencialmente prácticas, como por ejemplo, poder ofrecer una mejor atención al cliente en empresas o instituciones públicas de todo tipo. Quizá esta motivación, más bien instrumental, influya en la escasa perseverancia que muchos alumnos parecen mostrar para alcanzar un nivel avanzado o superior de conocimiento del español... Por

otra parte, para los hijos de esas familias de origen hispanohablante, la presión ideológica por parte del inglés -como uno de los rasgos exclusivos de la identidad nacional- convierte el conocimiento nativo o casi nativo del español y su transmisión generacional como un “problema” que puede alejarlos del modelo tradicional de ciudadano estadounidense monolingüe. En este sentido, será interesante ver si la gradual disminución de la inmigración hispanohablante hacia los Estados Unidos en los últimos años tendrá un efecto negativo en la presencia del español en el país, o si la mayor influencia política y cultural de la comunidad latina -véase por ejemplo el enorme peso que el voto latino tuvo en las últimas elecciones presidenciales- llegará a modificar esa identidad nacional para hacerla un poco más abierta y tolerante con el multilingüismo. Por supuesto, esta segunda opción me resulta mucho más atractiva...

MGM.- El español es una lengua de cultura, de prestigio... (Todas lo son, pero tú ya me entiendes). Sin embargo, para ser un investigador reconocido, hoy en día, por desgracia, hay que publicar en inglés. La mayoría de congresos internacionales tiene como lengua franca el inglés, incluso aquellos sobre multilingüismo y multiculturalidad. ¿Qué opinas de esta situación? ¿Crees que debería cambiar? ¿Cuál es nuestra responsabilidad ante ello?

ML.- Desde luego, no deja de ser irónico -y tristemente cierto- lo que dices sobre el inglés como lengua dominante en todo tipo de congresos internacionales y, en el contexto estadounidense, encuentros como el Congreso sobre el Español en Estados Unidos o el Simposio sobre Lingüística Hispánica. Sin querer entrar en razones de índole tal vez más ideológica, muchos de nosotros en la lingüística aplicada contribuimos a esta situación, al querer darle a nuestro trabajo la mayor difusión posible en publicaciones editadas en inglés, que además de ser más numerosas, suelen ser más valoradas por los comités que después evalúan nuestra producción académica. Sin embargo, debo decir que las cosas están cambiando poco a poco y, al menos en Estados Unidos, cada vez se publican y se presentan más trabajos académicos en español u otras lenguas, a menudo bajo el impulso de colegas de reconocido prestigio, conscientes

también de que es necesario enfrentar esta paradójica tendencia al monolingüismo en la profesión.

MGM.- Uno de los fenómenos a que han dado lugar los movimientos migratorios, con lo que ello implica de cambio de identidad lingüística y cultural, es la presencia de los *heritage speakers* o “hablantes de herencia”. Es el caso de muchos descendientes de hispanohablantes que emigraron a Estados Unidos y ya no poseen el español como primera lengua, pero se asocian a la cultura hispana por razones de otra índole y desean aprender la lengua de sus padres. Es un tema que conoces muy bien por tus investigaciones. ¿Qué características especiales posee la enseñanza de ELE a este colectivo?

ML.- *Lo primero que hay que tener en cuenta en que se trata de una comunidad mucho más diversa de lo que se ha considerado por su origen geográfico, tiempo de residencia en el país, nivel socioeconómico y, especialmente, grado de conocimiento lingüístico. Algunos llegan a Estados Unidos con una experiencia académica con el español muy limitada o, al contrario, bastante extensa; otros han escuchado español durante toda su vida en casa, pero solamente cuando llegan a la universidad se dan cuenta de lo útil que puede ser aprender una variedad estándar del español para su carrera profesional; otros deciden recuperar el contacto con el idioma porque eso los acerca a sus raíces culturales, y después hay muchos que han crecido alternando español e inglés con una soltura realmente fascinante... Todo esto obliga a que la enseñanza de español para estos alumnos sea lo más dinámica y personalizada posible. De cualquier manera, algunos componentes básicos para la enseñanza de español como lengua de herencia en la actualidad son: primero, prestar mucha atención a temas de interés social y cultural relacionados con las comunidades latinas de origen y las ya establecidas a lo largo del país; segundo, mantener el equilibrio entre el aprendizaje de una variedad estándar y el reconocimiento de otras variedades geográficas y sociales que definen el español de Estados Unidos, y tercero, promover el contacto con la comunidad más allá del espacio del aula, es decir, ofrecer a los estudiantes latinos oportunidades para poner en práctica*

su conocimiento lingüístico y sociocultural del español en contextos reales mediante pasantías, voluntariado, proyectos de investigación etnográfica, etc.

MGM.- Hablando de movimientos migratorios... en la coyuntura económica actual, muchos profesores de ELE de España y del resto de Europa se están viendo obligados a emigrar para encontrar un futuro mejor fuera de nuestras fronteras. ¿Qué oportunidades laborales y formativas les ofrece Estados Unidos? ¿Qué les recomendarías?

ML.- *En primer lugar, me entristece mucho pensar que haya tanta gente que se ve obligada a salir de su país no tanto por un “espíritu aventurero”, como dijo recientemente una representante política española, sino porque la situación en nuestro país resulta tan complicada... La verdad es que Estados Unidos también ha atravesado una época difícil, y todavía ahora eso se nota en los bajos índices de contratación de profesores de lenguas en centros escolares públicos o privados, o de admisión de nuevos estudiantes en programas de maestría o doctorado. Por otra parte, como hablábamos antes, la enseñanza y el aprendizaje del español continúa siendo una actividad profesional con bastantes opciones. Para los interesados solo en enseñar, yo recomendaría consultar las diversas bolsas de trabajo que aparecen, por ejemplo, en el portal de *Todoele.net*, y para los que quieran combinar la enseñanza con los estudios, revisar los programas de nivel graduado que se imparten en muchas universidades del país, y fijarse en si se incluye en ellos la posibilidad de una ayudantía a cambio de impartir clases de español. Para cualquiera de estas vías, es necesario un buen conocimiento de inglés y una cierta formación docente, bastante paciencia con los procedimientos legales de entrada al país y, una vez dentro, mucha tolerancia y respeto hacia aquellas cosas que siempre cuesta entender cuando uno viaja a otros países, por ejemplo, el gran valor que se le da en Estados Unidos a la actividad laboral en contraste con la familiar.*

MGM.- En los últimos 25 años, el campo de la enseñanza de ELE ha avanzado muchísimo. Si en investigación aún estamos lejos de competir con el inglés, en producción de

materiales y oferta formativa hemos alcanzado un nivel excelente. Es otro tema que conoces perfectamente por tu faceta tanto de autor de materiales como de formador de profesores. ¿Cómo has vivido este cambio? ¿Cuál crees que es la situación del español en los estudios de lingüística aplicada?

ML.- *En primer lugar, estoy totalmente de acuerdo con tu perspectiva sobre esta situación. Yo llegué a los Estados Unidos (¡hace ya veintidós años!) después de asistir a varios cursos de formación de profesores de ELE en International House-Barcelona, y me costó mucho adaptarme a unos materiales de enseñanza mucho más tradicionales que los que había manejado en España. Sin duda, las cosas han cambiado a mejor desde entonces, pero en Estados Unidos todavía se aprecia un significativo contraste entre la investigación sobre adquisición y aprendizaje del español, por un lado, y la formación de profesores y el desarrollo de materiales pedagógicos por el otro. Yo creo que a la lingüística aplicada del español le falta más comunicación y colaboración académica que vaya más allá de la labor realizada por instituciones públicas como el Instituto Cervantes con respecto a la enseñanza y la formación de profesores. Tenemos excelentes asociaciones y muy buenos congresos sobre ciertas áreas concretas de la lingüística aplicada del español, pero no hemos logrado todavía establecer espacios académicos más amplios donde puedan encontrarse y comunicarse investigadores y especialistas dedicados a la lingüística aplicada hispánica, ni tampoco hemos alcanzado el mismo nivel de publicación de materiales que den una buena perspectiva sobre la complejidad de nuestro campo para una comunidad de más de quinientos millones de hablantes.*

MGM.- **Las redes sociales y el uso de las nuevas tecnologías son el presente. La presencia de internet ha cambiado nuestro modo de acercarnos a la realidad y a las lenguas. ¿Crees que los métodos de enseñanza de idiomas están al día de los avances en comunicación?**

ML.- *Creo que lo estamos haciendo bastante bien en este sentido. Como formador de profesores y especialista en metodología, lo que más me interesa del tema es la velocidad con que estas nuevas formas de*

interacción social se están incorporando a la enseñanza del español, sobre todo por medio de recursos tecnológicos cada vez más presentes en la profesión. Me gusta mucho el trabajo que se está haciendo para potenciar comunidades de práctica virtuales o reales que permitan facilitar y compartir experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera del aula. En mi opinión, esto tiene que ver con una gradual evolución desde enfoques esencialmente comunicativos para la enseñanza de lenguas a perspectivas más centradas en la comprensión, construcción y transmisión de significados por distintos medios verbales o no verbales, escritos o visuales. A la vez, me preocupa un poco la falta de reflexión crítica sobre la tecnología en la enseñanza de lenguas, sobre todo por parte de las instituciones, pero también de algunos colegas sobre el modo en que estos recursos pueden implementarse en los programas de lengua o, a un nivel más específico, los temarios de clase. Como señala Robert Blake en un libro de 2008: “la tecnología en sí misma no puede constituir una metodología de enseñanza, ni tampoco puede reemplazar al profesor de lengua”. En este sentido, y desde mi posición como director de un programa de lengua española en una universidad pública estadounidense, me inquieta bastante la manera en que algunos administradores consideran y proponen que supuestos avances tecnológicos como los programas de lengua por internet o los cursos híbridos pueden servir para abaratar el coste de la instrucción presencial, aparentemente más “tradicional” y por lo tanto menos eficaz...

MGM.- **Y para despedirnos... Has descrito muy bien el panorama actual de la enseñanza de idiomas en general y del campo del español en particular. ¿Cómo te imaginas el futuro de la enseñanza de ELE?**

ML.- *Bueno, en primer lugar, muchas gracias de nuevo por la oportunidad de compartir todas estas reflexiones con vuestros lectores. La verdad es que, incluso si Google o Microsoft llegasen a inventar algún día el traductor automático perfecto, me imagino un futuro bastante prometedor para la enseñanza de ELE por varias razones de carácter político, cultural y socioeconómico. Aparte de la situación actual de crisis en España, que espero pueda ser superada tan pronto como sea posible, las cosas parecen haber mejorado*

bastante en un buen número de naciones hispanohablantes, y eso aumenta el interés de otras partes del mundo en establecer relaciones económicas y culturales con ellos. Esto ayudaría a explicar, por ejemplo, la cantidad de estudiantes de español que hay ahora en países como Brasil, China o Corea. Asimismo, una mayor influencia política de la comunidad latina en Estados Unidos podría llegar a consolidar una identidad social más tolerante hacia otras lenguas, y así convertir el actual interés instrumental hacia el español en una visión integradora como segunda lengua nacional de facto. Por último, el prestigio del español no debería radicar solo en su extensa tradición filológica, sino también en la enorme variedad y riqueza cultural de sus hablantes. Creo, sinceramente, que esta combinación de rasgos esenciales para el idioma español nos distingue del resto de opciones de que dispone cualquier persona interesada en aprender una lengua distinta a la suya. A un nivel más concreto, pienso que deberíamos esforzarnos más para garantizar a nuestros docentes unas mejores condiciones laborales, que incluyeran sin duda un reconocimiento explícito por su excelente labor de difusión del español y de las culturas hispánicas por todo el mundo.

MGM.- Muchas gracias, Manel, por tus palabras para el Boletín de ASELE.

MAR GALINDO MERINO
mar.galindo@ua.es



LAS OLIMPIADAS DE ESPAÑOL: ALGO MÁS QUE UN CONCURSO DE LENGUA

El Concurso de la Lengua Española, llamado **Olimpiadas de Español** (Olimpiada Języka Hiszpańskiego - OJH), es un concurso interescolar que se realiza en Polonia en el marco del proyecto “Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado” previsto para los años 2010-2013 que es auspiciado por el Ministerio de Educación polaco y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. La entidad organizadora de las Olimpiadas es la Asociación Neofilológica Polaca cuya sede se encuentra en Poznań (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne - PTN).

Las Olimpiadas de español **son una iniciativa nueva en Polonia**. Esta iniciativa es una respuesta a la creciente popularidad de la lengua española en este país, entre otros a nivel de escuelas presecundarias (Gimnazjum) y secundarias (Liceum).

Los objetivos de las Olimpiadas son:

- Despertar y desarrollar entre los alumnos el interés por la lengua española.
- Preparar mejor a los estudiantes para que continúen su educación en escuelas superiores.
- La creación de posibilidades para una noble competición entre los alumnos.
- El perfeccionamiento de formas y métodos de trabajo de los profesores con los alumnos superdotados.
- La cooperación entre los estudiantes superdotados, los estudiantes de filología hispánica y los estudiantes de los institutos de países hispanohablantes.
- Extender la cooperación entre los profesores académicos y los profesores de escuelas secundarias, en el proceso de educación de los estudiantes superdotados.

LAS OLIMPIADAS

Esta iniciativa se llevó a cabo por primera vez durante el curso escolar 2010-2011 y este año estamos realizando su tercera edición 2012-2013. El carácter novedoso de este evento ha despertado enorme interés entre un gran número de alumnos y profesores de las escuelas en las que se imparte la lengua castellana como lengua extranjera.

En la primera edición participaron alrededor de 500 alumnos de 162 escuelas de todo el país, en la segunda 1267 alumnos de 168 escuelas y en la edición 2012-2013, se registraron 189 escuelas y los alumnos aún no han concluido.

El proyecto, tal como se puede apreciar en nuestra página web: www.ojh.edu.pl, cuenta con el patrocinio de honor de la Embajada de España tanto como de las de Argentina, Ecuador, Colombia, Cuba y México. Las Olimpiadas son también un fruto de la cooperación con la Consejería de Educación de la Embajada de España.

La página web de las Olimpiadas de Español ofrece diferentes herramientas cuyo objetivo es incentivar, promover y difundir los conocimientos de historia y cultura del ámbito hispanohablante. Es allí donde los estudiantes de español, sus profesores y otras personas interesadas en aprender y profundizar sus conocimientos lingüísticos y culturales pueden acceder a información y materiales de contenido didáctico y cultural. Asimismo, en cada edición se introducen algunos temas vinculados con América Latina, en el marco de las materias a preparar por los alumnos. Para facilitar la asimilación del material a aprender, se realizan talleres temáticos, chats, se crean unidades de clase, entre otros. Para motivar a los alumnos de todos los niveles de aprendizaje se organizan concursos interescolares.

En la página hay un foro y un blog escrito por los estudiantes de Filología Española de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, donde se encuentra la sede del Comité Central de las Olimpiadas de Español. Además, los alumnos pueden

comunicarse a través de la red social Facebook y hacer preguntas a los organizadores. Tanto los alumnos como sus profesores tienen acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje (Moodle), donde pueden encontrar distintos materiales tipo: tests, unidades de clase, ejercicios. Antes de las competencias de segundo grado, en 8 centros universitarios, se organizan diferentes talleres vinculados con los temas de la edición vigente del concurso, dirigidos a los alumnos y a los profesores de ELE para facilitar la preparación de los participantes de las competencias de segundo y tercer grado.

LA PLATAFORMA

Una de las iniciativas realizadas dentro del proyecto de las Olimpiadas de Español que los organizadores desean desarrollar, es la de la Plataforma Internacional, cuyo objetivo es la creación de un espacio de encuentro para las escuelas de España y otros países que sirva como punto de partida para establecer el primer contacto entre las escuelas donde se aprende español y las escuelas polacas. De esta forma, las escuelas interesadas podrían emprender proyectos de cooperación de diferente tipo. Las formas de la colaboración dependerán de las escuelas mismas y pueden consistir por ejemplo en la realización de proyectos educativos, intercambios de cartas, ideas, visitas mutuas de alumnos, etc. En nuestra página web ya están disponibles las ofertas de algunas escuelas secundarias polacas (enlace: www.ojh.edu.pl; hacer clic en versión española de la página y, luego, en el apartado: Plataforma internacional; o hacer clic en el siguiente enlace directo: (http://ojh.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=217&Itemid=141))

Invitamos a los profesores y alumnos de escuelas españolas a que visiten nuestra página y se animen a conocer a sus homólogos en Polonia.

Comité Organizador:
DRA. MALGORZATA SPYCHALA,
DRA. LEONOR SAGERMANN BUSTINZA
Y JUSTYNA HADAS

ACTAS DE CONGRESOS

TERCER CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN NORUEGA DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Fechas: 22 al 24 de septiembre de 2011

Lugar: Oslo

Organizador: Asociación Noruega de Profesores de Español

Actas: www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/Numeros-Especiales/III_CONGRESO_DE_ANPE

IV JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE EN CHINA

Fechas: 24 al 26 de junio de 2011

Lugar: Pekín

Organizador: Instituto Cervantes de Pekín, Consejería de Educación, la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín y SinoELE

Actas: www.sinoele.org

I ENCUENTRO PARA PROFESORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS Y DE CENTROS DE FORMADORES DE ELE

Fechas: 21 de junio de 2011

Lugar: Londres

Organizador: Consejería de Educación en el Reino Unido, European Business School London, Instituto Cervantes de Londres y London School of Economics

Actas: www.marcoele.com/suplementos/encuentro-ele-londres-2011

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE FIAPE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UN MUNDO INTERCULTURAL

Fechas: 17 al 20 de abril de 2011

Lugar: Santiago de Compostela

Organizador: Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)

Actas: www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual

**II ENCUENTROS ELE COMILLAS.
EL PROFESOR DE ELE: METODOLOGÍA,
TÉCNICAS Y RECURSOS PARA EL AULA**

Fechas: 18 al 20 de noviembre de 2010

Lugar: Comillas (Cantabria)

Organizador: Fundación Comillas

Actas: [www.encuentroselecomillas.es/archivos/
Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf](http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf)

**III JORNADAS DE FORMACIÓN
DE PROFESORES DE ELE EN CHINA**

Fechas: 23 al 25 de agosto de 2010

Lugar: Pekín

Organizador: Instituto Cervantes de Pekín
y Consejería de Educación de la Embajada de
España en China

Actas: www.sinoele.org

**JORNADAS INTERNACIONALES
SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

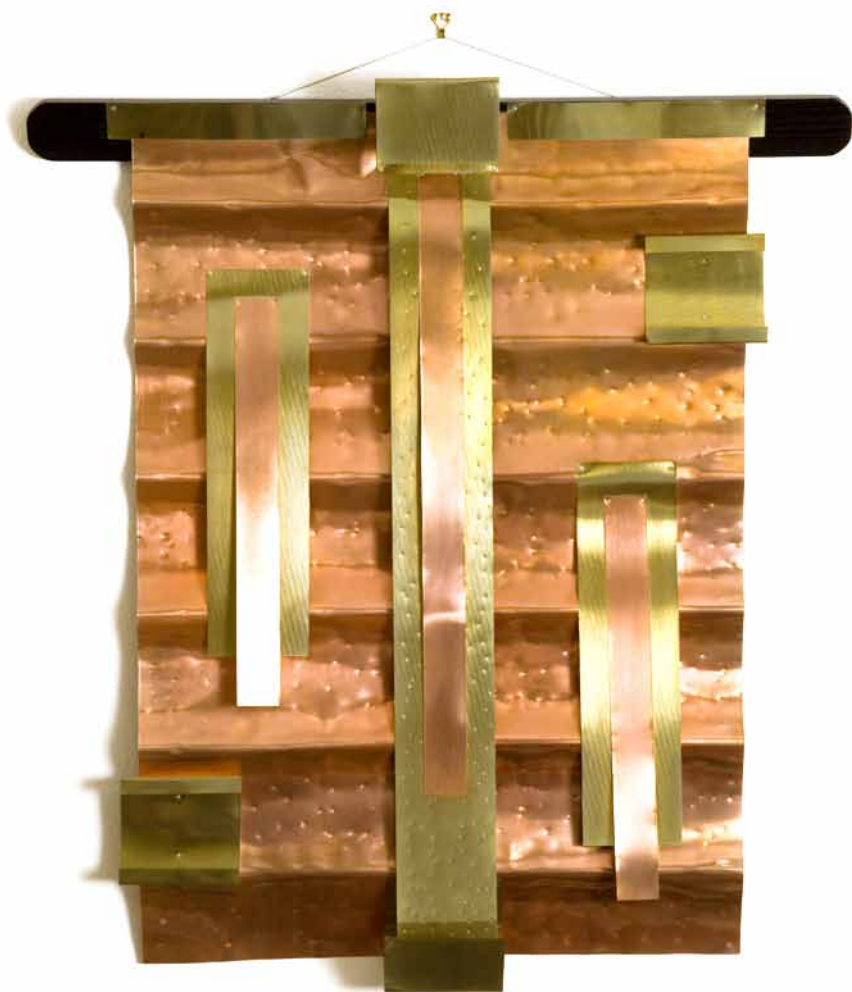
Fechas: 28, 29 y 30 de junio de 2010

Lugar: Madrid

Organizador: Ministerio de Educación. España

Actas: www.educacion.es/redele/jornadasint.shtml

(Tomado de www.todoele.net)



CONGRESOS CELEBRADOS

XXIII CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE

El 19 de septiembre de 2012 la **Universitat de Girona** abrió sus puertas al congreso anual de ASELE, el vigésimo tercero, en el marco incomparable de la Facultad de Letras, situada en la parte alta y medieval de la ciudad junto a una serie de edificios históricos, en el denominado Barri Vell (Barrio Viejo). El paisaje que se contempla desde esa parte elevada de la ciudad es de singular belleza.

Durante los días 19, 20, 21 y 22 se desarrollaron las actividades programadas, comenzando el día 19, tras la recepción de la documentación e información preparada para los participantes, con el acto de apertura del congreso, presidido por el Dr. Francesc Feliu, vicerrector de Política Acadèmica de la Universitat de Girona, el Dr. Joan Ferrer, decano de la Facultad de Letras, la presidenta de ASELE, Dra. Susana Pastor y la propia directora de la comisión organizadora, Dra. Beatriz Bleuca.

A continuación, la Dra. Kristi Jauregi Ondarra, de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), presentó como conferencia inaugural la primera de las tres estupendas sesiones plenarias del congreso, con el título: *La interacción, elemento clave en el proceso de adquisición de la lengua*. Las otras dos conferencias plenarias fueron las ofrecidas por la Dra. Juana Muñoz Liceras, de la Universidad de Ottawa (Canadá): *Un lugar para cada cosa y cada cosa... ¿en qué lugar?: la lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos*, el jueves 20; y por el Dr. Don José Manuel Bleuca Perdices, Director de la RAE: *Multilingüismo y creación literaria*, el viernes 21, como broche de oro del congreso.

Todos los actos principales se celebraron en la Sala de Graus (Sala de Grados) de la Facultad, lugar histórico y simbólico de la universidad, ubicado en el marco espléndido del claustro

arcado del edificio, parte del complejo religioso de la antigua iglesia de Sant Domènec, y en el que se encuentra en la actualidad el Aula Magna de la universidad.

En cuanto a la participación, puede considerarse de nuevo un éxito, a pesar de los temores que se tuvieron al principio por los posibles efectos de la “tan traída y llevada” crisis. El número total de asistentes fue de 182, considerando dentro de estos a todos los congresistas que de una u otra manera contribuyeron a la realización y desarrollo del congreso: conferenciantes plenarios y participantes en las mesas redondas, ponentes con talleres y comunicaciones, asistentes oficialmente inscritos y miembros de los comités (científico y organizador). Si bastante considerable fue el número de participantes, también proporcionalmente estimable lo fue el de ponencias presentadas, con 90 comunicaciones y 20 talleres presentados, en consonancia con las líneas temáticas establecidas y dentro del título general del congreso: *Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Las propuestas presentadas aportaron una gran variedad de aspectos y lo más actual de cuanto se viene realizando en el campo de la enseñanza del español LE en los diversos ámbitos en que se imparten enseñanzas de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Reseñemos también que, como en congresos anteriores, la participación ha sido realmente internacional. Así, ha habido conferenciantes plenarios de tres países: Países Bajos, Canadá y España; y comunicantes y talleres de Alemania, Argelia, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Dinamarca, EE.UU., Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Finlandia, Francia, Gabón, Gambia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Países Bajos, Polonia y Rumanía, además de España,

También, como es habitual en nuestros congresos, el viernes se llevó a cabo una mesa redonda cuyo tema era *Español segunda lengua*

en contextos de inmigración, con participación de la Dra. Mireia Trench Parera, el Dr. Daniel Fuentes González y el profesor Félix Villalba Martínez, moderados por el Dr. Fermín Sierra Martínez. Los ponentes comenzaron exponiendo su visión sobre el tema, que hizo posible a continuación un abierto y múltiple debate de gran actualidad.

Tampoco faltaron esta vez las sesiones de presentación de novedades por parte de las editoriales que siguen ayudando a la consecución de nuestros congresos. El miércoles fue el turno de Edinumen, Santillana y Edelsa, y el jueves de Anaya, Difusión y SGEL. RedELE tuvo ocasión también de mostrarse ante el público el viernes por la tarde.

Hay que subrayar, asimismo, la buena organización de todo el evento, llevada a cabo por la comisión organizadora, a cuya cabeza estuvo Beatriz Blecua, secundada por Berta Crous como secretaria y los vocales Lluisa Gràcia, Francesc Roca y Fermín Sierra. Junto a ellos, las doctorandas Irene Tirado, Laia Serramitja, Carla Ferrerós y un estupendo equipo de estudiantes hicieron posible toda la planificación y posterior puesta en marcha de la organización necesaria para realizar un congreso de estas características. La ayuda de todo este comité colaborador fue imprescindible para el buen funcionamiento de la secretaría del congreso y la asistencia a los participantes en todo momento para que las diversas actividades académicas y culturales se llevaran a cabo.

En el ecuador del congreso y como marcan los estatutos, el jueves por la tarde ASELE celebró su Asamblea General, en la que se trataron los siguientes puntos:

1. Aprobación del acta de la Asamblea anterior (22-9-2011)
2. Informe sobre el estado de la Asociación
3. Presentación de publicaciones y estado de aselered
4. Fallo de los Premios de Investigación 2012
5. Elección de cargos: Presidencia y Vocales
6. Congreso del año 2013
7. Nombramiento de la nueva Junta Directiva
8. Ruegos y preguntas

Del total de la reunión es de destacar la reelección de Susana Pastor como presidenta de ASELE y la presentación de la Universidad de Jaén como sede del *XXIV Congreso* en 2013.

El viernes, tras la conferencia plenaria pronunciada por el Dr. Don José Manuel Blecua, las Dras. Beatriz Blecua y Susana Pastor clausuraron oficialmente el congreso, dejando constancia de la excelente organización y calidad que ha tenido el mismo.

Una de las características de los congresos de ASELE ha sido siempre el combinar lo académico con lo sociocultural. Y así, además de la estupenda atención en los denominados “descansos del café”, la primera jornada terminó con un estupendo aperitivo de bienvenida oficial servido entre los arcos medievales del claustro, que dejó a los comensales literal y figuradamente con un muy buen sabor de boca. A continuación, esa misma tarde-noche se realizó la programada visita nocturna a la parte más monumental e histórica de la bella ciudad de Girona, paseo que guio y salpicó de simpáticas anécdotas el profesor del Departamento de Filosofía de la UdG, Oriol Ponsatí, al que desde aquí queremos reiterarle nuestro más sincero agradecimiento. Hay que añadir, además, que se nos obsequió todos los días con un excelente tiempo atmosférico.

No menos placentera y agradable fue la cena de clausura del congreso, celebrada el viernes por la noche, también en el claustro, entre la luz de un cielo estrellado y la de las numerosas velitas que profusamente alumbraron a los asistentes.

Y tras la noche, tranquila para algunos y algo más corta para otros, temprano por la mañana se llenó el autobús con los 55 participantes en la excursión marítima que desde L'Escala y bordeando parte de la Costa Brava hasta la zona de las Islas Medas, nos permitió observar desde el fondo de cristal del catamarán a los habitantes de la bella zona submarina protegida, así como a algunos bañarnos junto a ellos, pues el tiempo y el mar estaban en condiciones inmejorables. Después de un paseo por la playa, se terminó la jornada con una suculenta comida en un conocido restaurante de Sant Martí d'Empúries, amenizada al final con cantos de despedida.

**I CONGRESO INTERNACIONAL NEBRIJA
EN LINGÜÍSTICA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS:
EN CAMINO HACIA EL PLURILINGÜISMO**

Del 28 al 30 de septiembre de 2012 se celebró en Madrid el **I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo**, un punto de encuentro donde los investigadores y profesores, tanto expertos como noveles, pudieron compartir los resultados de sus estudios y experiencias didácticas en torno a las líneas temáticas siguientes:

- **Lingüística aplicada a la enseñanza:** Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, Aportaciones de la Lingüística contrastiva a la enseñanza, La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE, Psicolingüística y enseñanza de LE, Sociolingüística y enseñanza de LE, Evaluación y certificación lingüística.
- **Didáctica de las lenguas extranjeras:** Desarrollos actuales en la aplicación de métodos y enfoques a la enseñanza de LE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), TIC aplicadas a la enseñanza de LE, La enseñanza de LE con fines académicos, científicos y profesionales, Desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas, Diseño de materiales didácticos, Contenidos socioculturales y competencia intercultural.

A lo largo de estas jornadas se celebraron dos mesas redondas y se presentaron cuatro lecciones magistrales a cargo de especialistas de renombre prestigio como Juana Muñoz Licerias, Joanne Neff, Graciela Vázquez y Anna Halbach.

Más información acerca del programa científico puede encontrarse en www.congresolenguasnebrija.es/congreso/programas.

Asimismo, puede descargarse el libro de resúmenes en www.congresolenguasnebrija.es/archivos_descargas/resumenes_es.pdf.

PRÓXIMOS CONGRESOS

6-9 de marzo de 2013

24th Conference on Spanish in the United States and 9th Conference on Spanish in Contact with Other Languages.

Lugar: Casa de Palmas Hotel, McAllen, Texas, EE.UU.

<http://sius2013.wordpress.com>

21-23 de marzo de 2013

IV Jornadas y III Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera

Lugar: Rosario, Argentina.

Organiza: Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones (IRICE-CONICET).

<http://celerosario.weebly.com>





SOLSONA MARTÍNEZ, CARMEN
LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA:
ESPAÑOL PARA ITALÓFONOS

CLUEB, Bolonia, 2011.

Como indica el título, el libro trata sobre la traducción como herramienta y no como un fin en sí mismo. Esta perspectiva facilita la consolidación y la ampliación de la competencia del español por parte de los aprendices, a la vez que pone de manifiesto la importancia del papel de la traducción en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Como declara su autora, Carmen Solsona Martínez,^{*} la obra es un curso de traducción italiano-español de una duración de 100 horas de clase. Perteneció al campo de investigación de la traductología aplicada “y en particular, al ámbito de la traducción como medio para la enseñanza de lenguas (o traducción pedagógica)” (pág. 7). El material didáctico es fruto de la experiencia de la autora en la enseñanza de español a itálofonos.

Considerando que los destinatarios no son nativos de español, la traducción es por tanto un medio de gran eficacia, precisamente en la adquisición de la lengua española como lengua

extranjera. La eficacia y los beneficios de la traducción como herramienta se hacen patentes sobre todo en el salto a niveles altos, porque permite a los aprendices superar esa barrera invisible que les impide alcanzar un nivel superior, debido en parte a la comodidad que representa reutilizar las estrategias y habilidades ya adquiridas. El libro está destinado a alumnos itálofonos que ya poseen una competencia en la lengua meta de nivel B1 del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)*.

Además del título, la transparencia y la eficacia del contenido, junto a su funcionalidad, son características positivas que comparte toda la obra. En ella, se tienen en cuenta “distintos enfoques”: el lingüístico, el textual, el comunicativo y el sociocultural, además del psicolingüístico y del filosófico. Sus objetivos son: (i) desarrollar la competencia lectora en ambas lenguas, (ii) distinguir con claridad italiano y español en los distintos niveles de lenguas, (iii) familiarizar al estudiante con el uso de diccionarios y obras de consulta, (iv) desarrollar en el estudiante una competencia traductora, y (v) reflexionar sobre distintos aspectos relacionados con la actividad traductora.

La obra se divide en tres grandes bloques que, en su conjunto, constituyen un itinerario progresivo.

El **primer bloque** parte de la reflexión sobre la traducción a través de la lectura de textos que exponen planteamientos teóricos. Dicha lectura introduce a los estudiantes en esta disciplina y los predispone a la actividad traductora con una preparación teórica básica, suficientemente estimulante como para invitarlos a explorarla. Los diez textos son muestras representativas que permiten conocer una gama de autores y teorías sobre aspectos teóricos y prácticos de la traducción.

El **segundo bloque** está formado por las actividades de pre-traducción: es una auténtica guía práctica que indica los pasos necesarios que hay que dar previamente a la redacción del texto ya traducido. Es –si se me permite la ana-

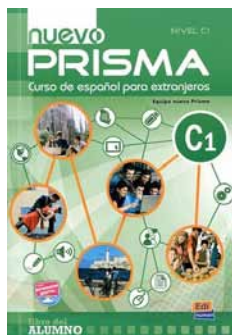
^{*} Carmen Solsona Martínez es licenciada en Filología Hispánica y se ha doctorado en Filología Italiana con una tesis dedicada al análisis de las preposiciones en italiano y en español. Ha escrito también diversos artículos de contenido lingüístico y de enfoque contrastivo. Actualmente es profesora en la Universidad de Zaragoza.

logía— la ejercitación de los pasos de baile que hay que aprender antes de llevar al escenario la danza completa. En este bloque se tratan cuestiones lingüísticas, léxicas y discursivas; se cultiva además el propio espíritu crítico mediante versiones paralelas. Contiene 21 actividades de pre-traducción que hacen posible que los estudiantes se ejerciten a través de tareas que ponen en práctica la comprensión lectora, el trabajo de síntesis y la redacción de paráfrasis. Cobran gran importancia las actividades enfocadas a la determinación de aspectos contrastivos; de hecho, se da relevancia a aspectos como *ser* y *estar*, verbos de cambio, marcadores discursivos, falsos amigos, etc. Paralelamente, las actividades sirven para un uso provechoso del diccionario y para la consulta de obras teórico-prácticas. Un tipo de actividad que merece especial mención es el de las traducciones comparadas, dado que ayuda a los estudiantes a analizar y a valorar las distintas posibilidades en la traducción, y a tomar conciencia de la práctica traductora, lo cual les permitirá tomar distancia y les ayudará a saber elegir la opción más adecuada.

En el **tercer bloque** se desarrolla la actividad netamente traductora. También aquí se va paso a paso: primero la traducción por campos semánticos, luego por palabras, después por frases, hasta abordar el conjunto del texto. Este bloque está formado, propiamente, por actividades de traducción de textos pertenecientes a distintos géneros (literarios, periodísticos, publicitarios, etc., además de canciones y viñetas), tanto del español al italiano como del italiano al español. Se prevé que la traducción se lleve a cabo de forma autónoma por parte de los estudiantes y que ponga en evidencia la asimilación de las estrategias ejercitadas en la fase precedente (2.^a parte), ayudados también por las pautas indicadas en la introducción de que dispone cada actividad, pues cada actividad va precedida por una ficha que explicita los objetivos, la duración de la actividad, el material que se debe usar y la denominada “propuesta”, que contiene una guía para realizar la actividad, de interés tanto para el profesor como para el estudiante.

Con referencia al sistema de enseñanza universitaria en Italia, la licenciatura en lenguas modernas comprende el estudio de un mínimo de dos lenguas extranjeras, y español e inglés son las lenguas más estudiadas. Una de las especialidades a las que se puede optar es la de Mediación lingüística, que está basada precisamente en la traducción. Y, sin embargo, a pesar de estas circunstancias, son muy pocos los libros dedicados a la traducción con finalidad didáctica y desde el punto de vista de su aplicación práctica. *La traducción como herramienta: Español para itálofonos* ha sabido llenar esta laguna. Pero no es solo por este motivo por el que la obra de Carmen Solsona Martínez es tan valiosa, sino también porque afronta la actividad traductiva desde presupuestos teóricos y prácticos actualizados que tienen en cuenta, además del necesario conocimiento morfosintáctico, el análisis del discurso y la pragmática junto con el enfoque contrastivo italiano-español, fundamental en la enseñanza del español a itálofonos y en la adquisición del español para su producción escrita y oral.

FELISA BERMEJO CALLEJA
felisa.bermejo@unito.it
Universidad de Turín



GÉLABERT, MARIA JOSÉ, DAVID ISA,
Y MAR MENÉNDEZ
NUEVO PRISMA: CURSO
DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS,
LIBRO DEL ALUMNO, NIVEL C1

Edinumen, Madrid, 2011.

La editorial Edinumen presenta el nivel C1 de su curso *Nuevo PRISMA: Curso de español para extranjeros*, su nueva apuesta para la enseñanza de español general, elaborada según el enfoque comunicativo. Se trata de un material dirigido a un público heterogéneo y también orientado a los estudiantes que quieran obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. Este método toma el relevo al curso de español *PRISMA* y está también estructurado en seis niveles, siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)* y conforme a los contenidos recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Orientado a la acción y centrado en el alumno como agente social, este material didáctico se compone, por una parte, del Libro del Alumno (con CD de audio), el Libro de Ejercicios (con CD-ROM de actividades de repaso e interacción) y, como novedad respecto al curso anterior, el acceso a la plataforma digital ELEteca, con más recursos para el alumno. Por otra, y en lo que respecta al profesor, cuenta con el Libro del Profesor y una Guía Maestra Digital (la GMD), material interactivo de gran utilidad para el docente, tanto para la preparación de las clases como para

el desarrollo de las actividades en el aula.

Este método resulta innovador al incluir en el Libro del Alumno el apéndice “Prepárate para el DELE”, que además de explicar al alumno qué es el DELE C1 y las particularidades y dinámicas de sus pruebas, le ofrece un modelo real del citado examen oficial. Esta novedad permitirá la evaluación final del alumno, así como la preparación específica en el caso de que tenga intención de presentarse al DELE C1.

La concepción del alumno como agente social que utiliza la lengua para comunicarse en diversos contextos socioculturales hace que la atención del manual se centre en la enseñanza de la lengua y en la cultura asociada a ella. De esta manera, a lo largo de las doce unidades que lo componen, el alumno profundiza en las distintas subcompetencias necesarias para alcanzar la competencia comunicativa mediante el trabajo integrado de las destrezas lingüísticas y el desarrollo de las estrategias de comunicación y aprendizaje. *Nuevo PRISMA C1* concede gran importancia a la competencia intercultural del estudiante de español y, a este respecto, cada unidad presenta actividades de familiarización y profundización en la cultura del mundo hispano que sirven, a su vez, de punto de reflexión y concienciación intercultural. Gracias a la variedad de actividades y dinámicas propuestas, se fomentan la autonomía e implicación del alumno en su aprendizaje y el trabajo cooperativo.

Las unidades didácticas siguen una misma estructura y se organizan en torno a un tema que da sentido global a las actividades que las integran. La secuenciación de los temas es acertada y relevante para los estudiantes por su actualidad y por la posibilidad de extrapolación a su día a día en su propio contexto de uso de la lengua, lo que fomentará la reflexión intercultural en el aula de ELE. Los temas propuestos son adecuados al nivel de competencia de los alumnos y se convierten en pretexto para el desarrollo del componente estratégico, el trabajo de contenidos culturales, gramaticales y funcionales, así como para el aprendizaje de diferentes tipos de texto y la ampliación y enriquecimiento del léxico.

Cabe destacar, por un lado, la organización

externa de este material, ya que la presentación es visualmente muy atractiva por la acertada utilización del color, la variedad de textos que se incluyen y la utilización de diferentes tipografías, aspectos que permiten al estudiante identificar de manera rápida y sencilla los diferentes apartados de cada unidad. Merece especial mención la presentación de los contenidos gramaticales en cuadros que recogen explicaciones gramaticales explícitas (que combinan el aprendizaje deductivo e inductivo) directamente relacionadas con contenidos funcionales y estrategias de comunicación, así como con los tipos de texto en los que ciertas estructuras serán frecuentes. La atención específica a los registros y estilos asociada a las formas gramaticales resulta muy pertinente en este nivel.

Y, por otro lado, destaca también la utilización de una amplia variedad de muestras reales de lengua a través de los diferentes tipos de textos que se incluyen y que permiten al alumno alcanzar la competencia textual correspondiente al nivel C1. Lo anterior se complementa con la recreación de situaciones comunicativas relevantes, lo que hace de este manual una valiosa herramienta motivadora tanto para el alumno como para el profesor.

En conclusión, nos encontramos ante un material muy completo y recomendable para un curso de español general, ya que combina perfectamente el foco en la forma y el foco en el uso a través de actividades que permiten la utilización contextualizada de la lengua y la profundización en la cultura del ámbito hispano. *Nuevo PRISMA C1* es un material adaptable a diferentes tipos de alumnado y propicia la ampliación de contenidos tanto en el aula como fuera de ella. Las extensiones digitales refuerzan los conocimientos y habilidades adquiridos, además de resultar una herramienta muy motivadora para los estudiantes en la era 2.0, ya que responde y conecta con sus necesidades e intereses y, por consiguiente, favorecerá su posterior acción comunicativa.

NEKANE CELAYETA GIL
ncgil@alumni.unav.es



RODRÍGUEZ MARTÍN, JOSÉ RAMÓN,
Y MIGUEL ÁNGEL GARCÍA GUERRA
META ELE

Edelsa, Madrid, 2012.

Meta ELE se presenta como un curso de español de supervivencia. Es un manual diseñado para estudiantes que necesiten aprender español en poco tiempo y quieran adquirir los conocimientos lingüísticos y culturales básicos para desenvolverse en un país hispanohablante.

Siguiendo el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)*, se han publicado tres niveles: A1, A2 y B1.1. También encontramos los tres niveles fusionados en un solo volumen (*Meta ELE Final*). En todo caso, con cada nivel se trabajan los contenidos marcados por los Niveles de referencia para el español.

Cada uno de los niveles consiste en un libro del alumno, un kit de supervivencia (con un resumen del léxico y la gramática estudiados) y el cuaderno de ejercicios correspondiente, todos en el mismo libro. También incluye un CD con las audiciones y, además, tanto el profesor como los alumnos pueden entrar en la página web de Edelsa y descargar gratuitamente recursos y material de apoyo.

Cada nivel se divide en seis módulos y cada uno de estos módulos consta de cuatro partes. Las tres primeras siempre son *Simula*, *Prepárate e informa* y *Soluciona tus problemas*. En cada una de ellas se prepara al alumno para desenvolverse en una situación comunicativa real de distinto tipo.

En la última parte, *Repasa y actúa*, se revisa lo visto durante el módulo y se ponen en práctica todos los conocimientos vistos anteriormente.

Los contenidos clave de los distintos niveles se trabajan a través de tareas en los distintos módulos, lo que permite a los alumnos aprender de una forma totalmente práctica y significativa. Al tratarse de un material enfocado a personas que quieren aprender español de una forma rápida, la presentación que se hace de los contenidos resulta muy rentable.

Los temas que se trabajan en los distintos niveles son los siguientes: los contactos personales, el conocimiento del entorno, la organización del tiempo, la gastronomía, la descripción de personas y los viajes (nivel A1); visitar otros lugares, hacer planes y organizarse, la salud, los medios de comunicación, el trabajo y la comunicación (nivel A2); los recuerdos y anécdotas, el futuro, las relaciones sociales, la preparación de un viaje, las mudanzas y cómo llevar a cabo diversos trámites (nivel B1.1).

Aunque *Meta ELE* es en sí un material muy atractivo y presenta muchas ventajas, los distintos módulos no tienen un apartado de autoevaluación. Dadas las características del alumnado al que se dirige, sería muy positivo fomentar en los estudiantes la reflexión acerca de su propio aprendizaje, ya que esto les ayudaría a seguir aprendiendo fuera del aula.

Decir, finalmente, que *Meta ELE* es un manual muy interesante para trabajar con personas que necesiten aprender lo máximo en el menor tiempo posible. Tanto la forma en la que se presenta el material (libro del alumno, kit de supervivencia, cuaderno de ejercicios y CD en el mismo libro) como las actividades que se proponen favorecen el aprendizaje de los estudiantes y ayudan a los profesores a organizar los contenidos.

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA
cristina.fernandez.pesquera@gmail.com

Acem
Asturias



MARTÍN, DANIEL

ACTIVIDADES PARA PIZARRAS DIGITALES
INTERACTIVAS

SGEL, Madrid, 2012.

La editorial SGEL nos presenta, dentro de su colección “Profesor con recursos”, el libro *Actividades para pizarras digitales interactivas*, título publicado originalmente en inglés por Helbling Languages, en 2009, y que ahora llega a nuestras librerías. Destinado a aquellos que afortunadamente disponemos de una pizarra digital interactiva en nuestra aula, el objetivo de esta obra es facilitarnos casi una centena de ideas para sacarle el máximo partido a esta herramienta. Dichas propuestas didácticas están agrupadas en tres secciones: *Imágenes* en primer lugar, *Sonido y vídeo* a continuación, y *Texto* para finalizar. Todo ello precedido por una introducción titulada “El fondo de la cuestión: las pizarras digitales interactivas”.

Siguiendo la organización elegida por el autor nos centraremos en primer lugar en una pequeña parte, teórica, que se subdivide a su vez en diferentes apartados que van de lo general a lo concreto. En el primero de ellos, “Una revolución educativa”, se resaltan las diferentes ventajas de los avances tecnológicos y su repercusión en la enseñanza. Se destaca en este punto cómo su uso puede aumentar la motivación del alumnado, cómo el aula se aproxima cada vez más al mundo real, haciendo que los intercambios lingüísticos sean más reales que nunca, o cómo

podemos hacer que aquellos alumnos menos acostumbrados al uso de avances tecnológicos se familiaricen con ellos. Sin embargo, en “El justo medio” el autor resalta, una vez más, que la virtud reside en el término medio, y que no debemos abusar de las pizarras interactivas –en particular– o de la tecnología –en general–, ignorando actividades quizá más tradicionales pero que siempre han dado buen resultado. El profesor sigue siendo un ser humano que ha de usar su capacidad de raciocinio para sacar el máximo partido de todos los recursos a su alcance, incluida la tecnología. También es fundamental tener en cuenta nuestras propias características como docentes, y la individualidad de cada grupo de alumnos. Finalmente, en “Prestaciones de las pizarras digitales interactivas y “Cómo sacar provecho de las actividades del libro” se explica más en detalle cómo las pizarras interactivas pueden ser nuestros aliados en diferentes sentidos, y cómo utilizar el libro.

Estos dos últimos epígrafes se centran, pues, en las pizarras interactivas, lo que nos lleva a comentar las tres secciones que mencionamos al principio del todo y en las que nos centraremos a continuación: *Imágenes, Sonido y vídeo y Texto*, cada una de las cuales comienza con una breve introducción en donde se explica por qué usar estos recursos y dónde poder encontrarlos en la red, para pasar rápidamente a presentarnos sugerencias de actividades, que van introducidas por un cuadro con información para el profesor sobre el objetivo que se persigue, el nivel de español que se presupone a los alumnos para que puedan llevarla a cabo, la duración estimada y las destrezas informáticas que su preparación requerirá por parte del profesor. A continuación, se explica la “preparación”, el desarrollo de la tarea “en el aula” y posibles “variaciones”.

Al final de esta publicación, aparecen, desde nuestro punto de vista, dos aspectos muy interesantes. En primer lugar, se nos facilita una tabla de contenidos donde podemos encontrar, de manera esquemática y clara, toda la información para el profesor que, como acabamos de ver, se presenta al principio de cada actividad. Tal y como apunta el autor, esto será de gran utilizad

a la hora de seleccionar una actividad, ya que nos permitirá comparar las características de todas con un simple golpe de vista para luego analizar más detenidamente aquellas que puedan ser de nuestro interés.

En segundo lugar, el libro viene acompañado de un CD donde se facilitan 24 de las actividades propuestas, con lo que, en este caso, se agiliza la parte de preparación. Y no solo eso, sino que, además, las actividades que en él se incluyen pueden servir de modelo a la hora de llevar a la práctica otras de las sugerencias que comprendidas en esta obra.

Por último, no queríamos dejar de apuntar que no todas las propuestas que se presentan utilizan la pizarra de manera interactiva. Más bien parece que se aprovecha el término “interactivas” del título para referirse a cualquier tipo de interacción que se produzca en el aula, aunque estas no se realicen necesariamente con la pizarra. Esto no impide, no obstante, que puedan ser motivadoras, comunicativas y de gran utilidad. Incluso, si lo analizamos positivamente, hace que muchas puedan ser aprovechadas por profesores que, por el momento, “solo” disponen de un ordenador y un proyector. Ni siquiera la conexión a internet es condición indispensable para llevar a la práctica muchas de ellas, aunque sí puede ser necesaria para su preparación.

En resumen, y aunque el título pueda ser un tanto engañoso, se trata de un libro con sugerencias muy motivadoras, que, sin duda, acercarán al aula de ELE el mundo exterior, la realidad hispana, y provocarán numerosos intercambios, espontáneos y reales. Y cómo no, para aquellos que trabajamos con jóvenes y adolescentes, el uso de las nuevas tecnologías –con las que han crecido– siempre será un punto a nuestro favor.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
anasanmiguel86@gmail.com
The King John School
Essex, Reino Unido

ESPAÑOL PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS

(<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com>)

El blog *Español para inmigrantes y refugiados* contiene una completa recopilación de recursos para la enseñanza de español al colectivo de inmigrantes y refugiados.

Explorando las categorías con las que se etiquetan las entradas del blog, encontramos mucha información relacionada con este contexto educativo. Algunas entradas se centran en conocer mejor al alumnado así como sus lenguas y culturas de origen (*Información África, Las lenguas de Mali, Música africana*, etc.). En otros casos se da información que puede interesar a los estudiantes (*Clases de español para inmigrantes en Madrid, Cursos de español on-line, Técnicas de búsqueda de empleo*) o a las personas que trabajan con ellos (*Solidaridad/Voluntariado*).

Desde la perspectiva del profesor de ELE, quizá las entradas más interesantes sean las relacionadas directamente con la lengua y cultura españolas. Algunas de las categorías que clasifican estos contenidos son *Alfabetización, Lectoescritura, Tiempos verbales, Interculturalidad, Actividades lúdicas*, etc. Si entramos en cada una de ellas, encontramos materiales listos para usar en el aula que van desde actividades breves hasta unidades didácticas e incluso manuales. También nos presentan otros recursos que pueden resultar útiles (como vídeos, presentaciones de contenidos o enlaces a otras páginas web) que también podremos llevar al aula o que nos ayudarán a reflexionar sobre los contenidos que tengamos que tratar.

Además, este blog puede ser interesante para cualquier profesor de ELE, sobre todo para aquellos que tengan estudiantes en niveles iniciales. Aunque en principio está pensado para profesores de español a inmigrantes y refugiados, las actividades que se muestran en las distintas entradas se pueden utilizar con cualquier

tipo de alumnado siempre y cuando se adopten a la situación que cada docente tenga en el aula.

Finalmente, señalar que estamos ante un recurso que hay que tener en cuenta, ya que por una parte puede ser de gran utilidad a la hora de preparar nuestras clases y, por otra, nos permite aprender sobre otras lenguas y culturas y, por tanto, nos ayudará a conocer mejor a nuestros estudiantes. Evidente es que todos estos contenidos pueden enriquecer nuestras clases y contribuir a mejorar nuestra labor docente.

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA

Accem
Asturias

(www.wordle.net)

Tagxedo (www.tagxedo.com)

De las tradicionales lluvias de ideas, con la incorporación al aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) vamos pasando a las “nubes de palabras”, pero ¿qué son exactamente? ¿Cómo crearlas? Se trata de imágenes que surgen, generalmente, de un texto base y en las que se agrupan los vocablos que aparecen con mayor frecuencia. Así, a mayor presencia, mayor tamaño. Posteriormente, nosotros mismos podemos alterar el diseño (forma, colores, orientación de las palabras...) y adaptarlo al tema o grupo con el que vayamos a trabajar.

Las dos páginas en las que nos centraremos a continuación son dos de las más populares para su creación, aunque no sean las únicas. Ambas son gratuitas y ninguna de ellas exige que nos registremos. El único pequeño inconveniente que presentan es que están en inglés y no ofrecen la posibilidad de cambiar de idioma. Sin embargo, son bastante intuitivas y, aunque puede llevarnos más tiempo las primeras veces, mientras descubrimos todas las posibilidades y opciones que nos ofrecen, poco a poco y sin duda, tendremos más claro tanto lo que queremos como la manera de conseguirlo.

Ambas presentan secciones similares en los menús que nos podemos encontrar en la parte superior o inferior de la página. Además no solo se nos permite crear nuestras propias “nubes de palabras, sino que gracias a la *galería*, es posible tanto ver como utilizar las creaciones de otros usuarios que hayan decidido compartirlas con todos nosotros. Igualmente, tenemos acceso a las noticias que los autores van dejando en sus respectivos blogs y la posibilidad de resolver nuestras dudas en la sección de “Preguntas frecuentes”, *Frequently Asked Questions (FAQ)*, o plantearlas en el foro. Y si queremos saber un poco más sobre estas aplicaciones, existen también los *créditos* y *términos de uso*, en donde se amplía la información.

Wordle, la primera de estas nubes de palabras, creada por Jonathan Feinberg, nos permite obtener nuestra propia *nube*, bien tecleando el texto, o bien introduciendo la dirección de un blog o nuestro usuario en *Delicious* –aplicación que nos permite acceder a nuestra lista de páginas webs “favoritas” desde cualquier ordenador con conexión a Internet–. Una vez creada la nube, es el momento de retocar el diseño. Destaca aquí la opción de descartar las palabras más comunes de la lengua con la que estamos trabajando. Evitaremos, con ello, la presencia de palabras con poca carga semántica, como pueden ser los artículos o las preposiciones. Una vez modificado el diseño, cuando obtengamos el resultado deseado, podremos imprimirlo, incrustarlo en nuestro blog, guardarlo en nuestro ordenador (como pdf) o de manera pública en la propia aplicación. La parte negativa de esta última opción es que no tenemos ningún derecho sobre ella, y el uso que de la misma haga cualquier otro internauta escapará a nuestro control.

En cuanto a *Tagxedo*, creación de Hardy Leung, es muy similar, aunque puede resultar más completa. En primer lugar, nos deja partir de nuestro usuario de Twitter, de la mayoría de webs e incluso de una búsqueda; en segundo lugar, es ligeramente más rápida que la anterior y, sobre todo, lo más interesante es que esta aplicación nos facilita un mayor abanico de opciones para la forma final. Así, podemos hacer que la nube forme una palabra o insertar una imagen, haciendo con ello que adopte la forma del logotipo de los Juegos Olímpicos de Londres 2012 o la silueta de un personaje famoso o de un animal. Incluso tiene un historial que nos permite volver a ver simultáneamente diferentes versiones de una misma *nube* para elegir la que más nos guste. Y no solo esto, sino que también es posible guardar la imagen como tal (en formato jpg o png) en el ordenador. Y por si todo lo anterior fuera poco, tiene una *tienda* en línea donde es posible hacerse con diferentes productos decorados con “nubes de palabras”. En el lado opuesto de la balanza, nos encontramos con que en inglés ya descarta automáticamente vocablos

comunes y vacíos de significado, mientras que en el resto de idiomas todavía no está desarrollada esta posibilidad. Se compensa en la opción de *skip*, donde puedes seleccionar el léxico que quieres que ignore, aunque esto suponga revisar cada una de las veinticinco palabras seleccionadas por la aplicación –las más frecuentes en nuestro texto– una por una.

La elección entre *Wordle* y *Tagxedo* es, como siempre, cuestión personal. Como hemos visto, cada una destaca en algún aspecto y la elección dependerá pues de nosotros y de nuestros gustos. Para ayudarnos a elegir y a sacar el máximo partido de todo su potencial, existen en la red tutoriales para el manejo de ambas, mucho más visuales y sencillos que cualquier explicación sin soporte visual que se pudiera incluir aquí. Pasemos, entonces, a ver las múltiples posibilidades de uso de las “nubes de palabras” en el aula de ELE.

Lo primero que se nos puede ocurrir es crear una a partir de un artículo periodístico, y pedirles a los alumnos que destaquen las ideas principales de dicho texto, o que intenten hacer un resumen sin haberlo leído previamente. No obstante, también es posible comparar. Así, podemos contrastar el enfoque que dos periódicos diferentes le dan a una misma noticia, o incluso confrontar los discursos de dos políticos. ¿Qué nos dicen estas “nubes de palabras” de su ideología? ¿Por qué, por ejemplo, en su debate cara a cara antes de las últimas elecciones generales Rajoy prefería el término “empleo” mientras que Rubalcaba parecía decantarse por “desempleo”?

Estas sugerencias nos llevan al pensamiento abstracto, exigen de nuestros alumnos cierto grado de madurez y de dominio de la lengua. Es posible, asimismo, utilizar esta herramienta en otros contextos. Cabe destacar aquí que si cada elemento se escribe una sola vez, todas tendrán el mismo tamaño. Así, se nos permite presentar listas de vocabulario de forma más visual y atractiva que en fotocopias. A partir de ahí, podemos pedirles que busquen los errores ortográficos, que emparejen antónimos o sinónimos, que utilicen un número determinado para escribir una historia, etcétera.

Otra manera de utilizarlo con cualquier tipo de grupo y con actividades más tradicionales, no solo en ELE, sería haciendo votaciones, o lluvias de ideas. Así, en vez de ir escribiendo el resultado final con lápiz en el papel o con tiza en la pizarra, ¿por qué no teclearlo y proyectarlo? Del mismo modo, cualquier profesor podría diseñar un póster para decorar su aula con conceptos básicos, incluso con las normas, o los propios alumnos podrían crear pósteres como actividad de repaso. Y para muestra un botón: busquen en Google “wordle verbos” y seleccionen el primero de los resultados.

Por último, no me gustaría dejar de detenerme en las posibilidades que nos ofrecen las “nubes de palabras” de cara a mejorar las producciones de nuestros alumnos. Ellos pueden, antes de entregarnos un ejercicio de expresión escrita o de presentar un tema de manera oral, introducirlo en una de estas páginas y ver si están abusando de alguna coetilla o si, por el contrario, el léxico que más se repite es específico y relevante para el tema. Del mismo modo, nosotros tenemos la opción, sobre todo si tenemos grupos pequeños, de introducir las creaciones de todos y de ver qué vocabulario es el más utilizado, y si hay algún aspecto que necesite ser reforzado.

Vemos, por lo tanto, que las “nubes de palabras” pueden tener diversos usos en el ámbito de la docencia en general, y en el aula de ELE en particular. Por su naturaleza, se centran en el estudio del léxico, pero podemos enfocar esta herramienta al desarrollo de diferentes destrezas en función de las necesidades de nuestro grupo, e incluso utilizar nuestra imaginación –y dicen que los profesores de idiomas somos los más creativos– para trabajar con ellas cualquier otro aspecto. Y no solo eso, sino que también estaremos introduciendo las TIC y captando la atención de nuestros alumnos, gracias a su atractiva presentación.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
The King John School
Essex, Reino Unido

(www.webcorp.org.uk/live)

Tanto en nuestro papel de profesores de español como en nuestro papel de estudiantes de otras lenguas, todos hemos tenido que recurrir a los corpus para solventar dudas. Es más que posible, también, que hayamos utilizado los buscadores de internet para ver qué opción es la que aparece en más resultados para considerarla –quizás equivocadamente– la correcta. Nos encontramos ahora con una nueva opción: *WebCorp*.

Desarrollada por un grupo de investigadores del Departamento de Inglés de la moderna Birmingham City University (BCU), esta aplicación utiliza la red como corpus textual. Es bien sabido que las lenguas (vivas) se desarrollan y evolucionan continuamente. Por ello –como explican los autores en la “guía del usuario”– es extremadamente complicado que los datos que nos facilitan los corpus o diccionarios estén completamente actualizados. Así, nos encontraremos con palabras o expresiones de nueva creación que poco a poco se irán extendiendo pero que no se han recogido, todavía, de manera oficial. Teniendo en cuenta la cantidad de textos que se publican diariamente en internet, tanto por profesionales de los medios de comunicación como por quienes escriben blogs o dejan comentarios, parece que puede ser un buen medio en el que comprobar el uso real y actual de cualquier elemento.

Una vez más, nos encontramos con que la interfaz es en inglés, aunque veremos a continuación cómo nos permite trabajar con nuestra lengua. Si nos detenemos en el menú de la parte superior, cabe pararse en primer lugar en la ya mencionada “guía del usuario” (*User Guide*). Aquí, además de introducirnos su objetivo y destinatarios, se nos explica el funcionamiento de esta herramienta. Descubrimos, entonces, que utiliza como base los buscadores más tradicionales, siendo la principal diferencia con estos que nos mostrará los resultados de nuestra búsqueda en contexto, y que si hay más de un resultado en la misma página, se nos presentarán todos.

A continuación se nos explica cómo hacer una búsqueda y aprovechar las diferentes opciones que nos ofrece. No es demasiado diferente al uso de Google, por ejemplo, pero siempre puede venir bien conocerlo para poder sacarle el máximo partido a la aplicación. También es importante saber qué hacer “después de”, una vez obtenidos los resultados. Vemos, entonces, que podemos pedirle que nos busque colocaciones, que nos ordene los resultados alfabéticamente o por fecha, etcétera.

Una vez familiarizados con todas las opciones, es el momento de hacer la búsqueda. En *Search* no tenemos más que teclear el término o frase, seleccionar el idioma y el buscador con el que queremos que trabaje, e indicarle si queremos que diferencie mayúsculas y minúsculas, y cuántos caracteres o palabras queremos que formen el contexto que se nos presente. Damos la orden de hacer la búsqueda, y... *voilà!*

La segunda posibilidad que nos encontramos en *WebCorp* es el uso de *Wordlist Tool*, que nos puede hacer pensar en las “nubes de palabras”, aunque sea mucho menos visual. En este caso, introducimos la dirección de una página web, y obtenemos una lista con el número de veces que aparece cada unidad léxica. Una vez más, podemos hacer que ignore palabras frecuentes sin peso semántico, y que diferencie –o no– mayúsculas y minúsculas.

Esta última herramienta puede resultar de gran utilidad para los interesados en la lingüística de corpus. Por su parte, la primera parece la más útil para el ámbito que nos interesa, el aula de ELE, ya que, de este modo, tanto profesores como alumnos podremos resolver nuestras dudas.

No podemos dejar de comentar, aunque sea brevemente, las otras tres opciones existentes en el menú de esta página. *WebCorp LSE*, aún en desarrollo, será más rápido, y facilitará más datos para estudios lingüísticos. Por el momento parece centrarse más en la lengua inglesa, y es necesario registrarse (eso sí, de manera gratuita). También tenemos acceso a una lista de “publicaciones” (*Publications*) relacionadas con el corpus del que hemos estado hablando y, por último, se nos

ofrece la posibilidad de hacer llegar a los autores nuestras opiniones y sugerencias gracias a la sección de *Feedback*. Esto se puede hacer de manera anónima o facilitando nuestros datos; en el segundo caso nos responderán a nuestra dirección de correo electrónico.

Es decir, se trata de un interesante proyecto que combina la idea de los corpus textuales con las nuevas tecnologías, con los buscadores de internet. Hemos visto, igualmente, que *Web-Corp* sigue en desarrollo, con lo que en el futuro las opciones serán mayores. Esto no impide, no obstante, que ya pueda ser de gran utilidad para aquellos que trabajamos con la lengua, entre los que aquí incluyo a estudiantes, profesores e investigadores.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
The King John School
Essex, Reino Unido



ANAYA, VANESSA, Y MIQUEL LLOBERA
LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN FRANCIA:
CREENCIAS Y PERCEPCIONES
DE RESPONSABLES DE ELABORAR
LOS CURRÍCULOS OFICIALES

Revista de Educación, 356.
Septiembre-Diciembre, 2011.

En este artículo, los autores analizan la metodología utilizada para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Francia. Para ello, utilizan el testimonio de los responsables de elaborar el currículum educativo de secundaria de dicho país como punto de partida, analizándolo e interpretándolo para extraer conclusiones.

El artículo ofrece una descripción del currículum de ELE para estudiantes de secundaria publicado por el Ministerio de Educación francés en 2002, que incluye los objetivos, contenidos y metodología utilizados, así como la forma de evaluación. En primer lugar, el principal objetivo de la enseñanza de ELE es la capacidad comunicativa, es decir, el poder entender y hacerse entender en español anteponiendo los aspectos prácticos de la lengua española a los aspectos teóricos. En cuanto a los contenidos tratados en dicho currículum, se dividen en contenidos gramaticales y contenidos temáticos sobre la vida, la literatura y el arte de los países hispanohablantes. Respecto a la metodología utilizada para la enseñanza de ELE en secundaria, los profesores tienen plena libertad metodológica siempre y cuando cumplan con los objetivos establecidos, si bien se les aconseja utilizar ejercicios tradicionales. Finalmente, a la hora de evaluar, el Ministerio de Educación francés no impone restricciones a los profesores, siempre y cuando sigan una evaluación continua del progreso del alumno.

Después de esta breve descripción del método

educativo de ELE en Francia, los autores presentan las características de su investigación a partir de las entrevistas realizadas a cinco responsables de la elaboración del currículum de secundaria. Estas entrevistas estaban elaboradas en torno a tres preguntas: “¿Cómo entiende la comunicación?”, “¿Podría enumerar situaciones sociales adecuadas para trabajar en clase?” y “¿Cree preferible iniciar las sesiones de conversación partiendo de una situación comunicativa o de un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?” (Anaya y Llobera, 637) y fueron analizadas de acuerdo a los estudios actitudinales de Deprez (1993, 1996) en los que se tiene en cuenta tanto lo que los entrevistados dicen como el modo en que lo dicen. A través de estas preguntas, los autores del artículo analizan el significado de las palabras *comunicación* y *cultura* para los entrevistados.

De las respuestas de los entrevistados se puede concluir que el nuevo currículum para la enseñanza de ELE en Francia difiere en algunos puntos del currículum antiguo, pero no en otros. La principal diferencia es que el currículum nuevo está adaptado a las exigencias marcadas por el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)* y se centra en la capacidad comunicativa del lenguaje, enfatizando la interacción entre hablantes y la esencia del lenguaje como elemento comunicativo. Sin embargo, el currículum de secundaria en Francia no señala las funciones lingüísticas que los alumnos deben aprender. Además, la práctica del español en este currículum de secundaria se basa en las ideas que aparecen en textos y no en situaciones comunicativas de la vida diaria. Las razones que justifican el uso de textos como base del currículum de ELE son, por un lado, que los textos permiten ejemplificar los contenidos y el uso de los elementos lingüísticos de las distintas lecciones; y, por otro, la idea de que los libros son la mejor muestra de la cultura de un país. Según los encargados de realizar el nuevo currículum de ELE, el uso de textos per-

mite la interactuación y la cooperación entre los estudiantes y el propio profesor para fomentar el aprendizaje del español. Pero, al contrario que lo que ocurría en el currículo antiguo, se prefiere utilizar textos más actuales y no los tradicionales clásicos de la literatura.

El nuevo currículo defiende también la presencia de situaciones comunicativas similares a las encontradas en la vida real, aunque lo hace a través de la memorización y preparación de diálogos, limitando así el carácter espontáneo de las situaciones cotidianas.

Al final del artículo, los autores llegan a la conclusión de que en los planes y currículos elaborados para aprender una lengua, teoría y práctica no se corresponden. Es decir, los objetivos planteados en el currículo se contraponen a los métodos utilizados para enseñar una lengua, ya que los textos literarios siguen constituyendo la base sobre la que se organizan las clases de ELE y esto impide el desarrollo completo de la faceta comunicativa del lenguaje, puesto que no prepara a los alumnos a desenvolverse en conversaciones cotidianas y contextos diferentes a los planteados en la literatura. Según los autores, esta contradicción entre teoría y práctica se debe, probablemente, al hecho de que los profesores no han sido instruidos en la faceta discursiva de la lengua y, por consiguiente, no saben aplicarla en sus clases.

MIRIAM ALTELARREA LLORENTE
Laboratorio de Adquisición del Lenguaje
Universidad de Valladolid

BOWLES, M. A.
MEASURING EXPLICIT AND IMPLICIT
LINGUISTIC KNOWLEDGE: WHAT CAN
HERITAGE LEARNERS CONTRIBUTE?

Studies in Second Language Acquisition, 33,
247-271, 2011.

El objetivo principal de este trabajo de investigación de Melissa Bowles es verificar si el conjunto de pruebas presentadas en R. Ellis (2005) se puede utilizar para medir y al mismo tiempo separar el conocimiento implícito y explícito de los aprendices de español como lengua extranjera. La autora llama la atención sobre la importancia de esta división para los profesores e investigadores en el área de la adquisición, en particular de Español Como Lengua Extranjera (ELE) porque hasta ahora la mayoría de los estudios se refieren a la competencia lingüística (el conocimiento implícito) mientras que describen los resultados del aprendizaje de las formas y estructuras de la lengua (el conocimiento explícito).

Un segundo objetivo de este trabajo es investigar si los hablantes de herencia (*Heritage speakers of Spanish, HS*) producirían resultados parecidos a los de los aprendices. Los resultados de la investigación prueban que los hablantes de herencia, que reciben poca instrucción sobre el lenguaje debido al ambiente en que están en contacto con el español y a la experiencia de aprenderlo en casa, se parecen más a los hablantes nativos de español (*Native speakers, NS*) que a los estudiantes de ELE. Bowles lo comprueba con los resultados de su estudio, donde los hablantes de herencia, como los hablantes nativos, obtienen mejores resultados en las pruebas dirigidas al conocimiento implícito (producción e imitación narrativa y la prueba de juicio de gramaticalidad con un límite de tiempo). En cuanto al conocimiento explícito, sus resultados son más bajos en comparación con los estudiantes de español L2, lo que se explica por la mayor atención a la forma y al aspecto metalingüístico de la enseñanza en clase, a diferencia del aprendizaje en casa (en el caso de los HS) o en el país hispano

(caso de los NS). Por lo tanto, los estudiantes de español L2 obtuvieron mejores resultados en las pruebas que se dirigen al conocimiento explícito, como la prueba de juicios de gramaticalidad no limitada por el tiempo y la prueba de conocimiento metalingüístico.

Para verificar si las cinco pruebas de Ellis se aplican a los aprendices y a los hablantes de herencia de español, Bowles elaboró los materiales siguiendo las pruebas que Ellis había preparado para su investigación con los nativos y los aprendices de inglés. De la misma manera, las pruebas de Bowles se concentran en distinguir los métodos de medir el aprendizaje implícito y explícito de español. En total, 30 participantes (10 NS, 10 HS y 10 de español L2) completaron las cinco pruebas. Como resultado, según Bowles, las pruebas son válidas porque parecen distinguir entre el aprendizaje de los estudiantes de ELE que obtienen mejores resultados en relación con el conocimiento explícito, mientras que los hablantes de herencia obtienen mejores resultados con el conocimiento implícito. En conclusión, este estudio tiene implicaciones a la hora de elaborar métodos de enseñanza de español más precisos al poder tener en cuenta la diferencia entre los HS -hablantes de español que quieren mejorar la lengua que aprendieron en casa- y los estudiantes de español que normalmente tienen oportunidad de aprender la lengua solamente en clase.

IRINA GOUNDAREVA
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá

LIPSKY, JOHN M.
**IS ‘SPANGLISH’ THE THIRD
LANGUAGE OF THE SOUTH?: TRUTH
AND FANTASY ABOUT U. S. SPANISH**

(www.personal.psu.edu/jml34/spanglish.pdf)

Este estudio busca presentar un panorama general del fenómeno lingüístico llamado, por algunos, *spanglish*. También se abordarán algunas definiciones, percepciones, implicaciones y realidades asociadas a este término.

La historia del *spanglish* que tiene como base el español y el inglés, es parte de la historia misma de los Estados Unidos. Las primeras colonias españolas dieron comienzo a la migración de hispanohablantes a este territorio que ahora tiene al español como la segunda lengua más utilizada después del inglés. Destacan estados sureños como Georgia, Arkansas, North Carolina, Alabama y Texas por tener el mayor número de hablantes de español. Las representaciones más notorias provienen de Cuba, de México, del Caribe, de Centroamérica y de Sudamérica.

Es precisamente en este contexto de interacción constante entre el inglés y el español en el que se da el llamado *spanglish*. El *Oxford English Dictionary* (v. XVI, pág. 105) define el término *spanglish* como un tipo de español contaminado por palabras del inglés y de expresiones usadas en Latinoamérica. El periodista puertorriqueño, Salvador Tío, se considera como el creador del término *spanglish* y como uno de los mayores detractores de esta práctica lingüística. De hecho, en 1952 utilizó como ejemplo el papiamento, lengua criolla de origen africano, hablada en Aruba y Curaçao para advertir sobre el final que podría tener el español puertorriqueño de continuar promovándose el *spanglish*. Además denominó como “burundangas lingüísticas” a combinaciones como: “¡Hola amigo! ¿Cómo le how do you dea? “Voy very welldiando, gracias”. No obstante, otros estudiosos como Joaquim Ibarz (2002) consideran la existencia del *spanglish* como un “fenómeno lingüístico” normal, que se da entre culturas que están en continua

interacción, como es el caso de Estados Unidos y México, donde más de 25 millones de personas de ambos lados de la frontera están continuamente utilizando el *spanglish*.

Además de las diversas posiciones sobre el *spanglish*, su uso tiene diferentes implicaciones de acuerdo con la posición geográfica donde se utilice. Precisamente, Xosé Castro (1996) habla de la existencia no de una lengua, sino de un conjunto de dialectos tan variados como sus comunidades hablantes. Así, por ejemplo, el *spanglish* de Nueva York va a diferir del de los Ángeles o del de Florida y, en este sentido, las implicaciones culturales también van a ser las específicas de una comunidad dada. Un ejemplo lo constituyen los jóvenes puertorriqueños residentes en New York, que según García y Cuevas (1995) aunque tienen como lengua dominante el inglés, utilizan el español como parte de su identidad y su uso tiene una correlación positiva, particularmente en ambientes académicos. No obstante, también se señala que en el sur de los Estados Unidos se sigue dando una correlación negativa entre la falta de posibilidades educativas y de ingresos económicos y el uso del español.

La noción de *spanglish* gira en torno a dos denominadores comunes. En primer lugar se da por el préstamo de palabras del inglés al español y, en segundo lugar, por el “cambio de código” (*code-switching*) entre bilingües, lo cual se puede dar tanto en lugares donde la lengua dominante es el inglés, como en lugares donde la lengua dominante es el español pero hay una gran promoción del inglés a través de los medios de comunicación o de los intercambios lingüísticos. Latinoamérica es un ejemplo de ello.

En la parte final del estudio se busca responder a algunas consideraciones que se han hecho respecto al término *spanglish*. Ante la pregunta: ¿puede ser considerado el *spanglish* como una variedad de español?, se explica que ninguna variedad de español, por mucha cantidad de préstamos que tenga de otra lengua es menos español. Por lo tanto, ni el *spanglish*, ni el “cambio de código” propio de los bilingües podría constituir una nueva variedad dialectal. Sobre

el interrogante de si el *spanglish* podría entonces ser considerado como argot, pidgin o una lengua criolla, se ratifica que aunque los hablantes de diferentes comunidades dialectales de español en Estados Unidos utilicen anglicismos, esto no creará una nueva variedad. Ante el interrogante de si podrá haber nativos del *spanglish*, se explica que no hay ni habrá hablantes nativos diferentes a los que pertenecen a una de las variedades ya existentes. Sin embargo, más allá de los mitos y realidades en torno al *spanglish*, el mensaje del autor es ver este fenómeno lingüístico como un elemento que contribuye a la riqueza lingüística y cultural del país donde se produce.

A partir de este estudio, surge una pregunta de investigación en el ámbito pedagógico acerca de cómo abordar el tema del *spanglish* dentro del contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera y aún como lengua materna.

LEONARDO MORENO
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá

HENSHAW, FLORENCIA
HOW EFFECTIVE ARE AFFECTIVE
ACTIVITIES? RELATIVE BENEFITS
OF TWO TYPES OF STRUCTURED INPUT
ACTIVITIES AS PART OF A COMPUTER
DELIVERED LESSON
ON THE SPANISH SUBJUNCTIVE

Language Teaching Research, 16: 3, 393-414, 2012.

Este artículo está principalmente centrado en la teoría de Instrucción de Procesamiento (*Processing Instruction*, PI) propuesta por VanPatten en los años 2002 y 2005, en donde se argumenta que los estudiantes de una lengua tienen la capacidad de procesamiento limitada. Lo cual indica que a la hora de procesar datos los estudiantes están obligados a seleccionar y al mismo tiempo excluir información lingüística para ser capaces de comprender la información recibida. Por ejemplo, tienden a procesar formas gramaticales coherentes que ellos consideran no redundantes antes de procesar las formas gramaticales redundantes. Además, la posición que ocupa la información también tiene importancia ya que los estudiantes tienden a procesar antes los elementos que están en posición inicial que los del medio o final de la oración.

Para apoyar la teoría de VanPatten, este artículo analiza el subjuntivo en la producción de español como L2 debido a que esta forma verbal suele aparecer en las oraciones subordinadas (en posición medial) y por consiguiente puede ser ignorado. También se han tenido en cuenta en este estudio factores como la redundancia y el bajo valor comunicativo del subjuntivo.

El estudio contempla actividades tanto referenciales (solo una respuesta adecuada) como afectivas (más de una respuesta correcta).

En las actividades referenciales los estudiantes tienen que saber la forma meta para responder correctamente las preguntas, mientras que en las actividades afectivas las respuestas son subjetivas, de forma que cada estudiante tiene que dar su opinión.

Una tercera parte del estudio se basa en la

combinación de ambas actividades con el objeto de saber cuál sería la forma más apropiada en la enseñanza de segundas lenguas.

Los participantes de este estudio son 103 estudiantes universitarios de EE.UU. que tienen el inglés como L1 y empezaron a aprender español con 13 años, siendo este idioma su segunda lengua. Se les pidió hacer un pretest y un postest con 80 preguntas de opción múltiple divididas en tareas basadas en el reconocimiento e interpretación del subjuntivo.

Los datos analizados sugieren que los participantes obtuvieron resultados similares tanto en los pre- como en los postest efectuados. Lo cual indica que la cantidad de prácticas, tanto afectivas como referenciales o una combinación de ambas, parece aportar beneficios al estudiante. Aunque hubo un descenso en el rendimiento entre los test, esto confirma que una parte del conocimiento sobre el subjuntivo de un test al otro se retuvo.

Finalmente, este estudio demuestra que el *feedback* influye positivamente en el aprendizaje, ya que los participantes que no recibían ninguna forma de reconocimiento o correcciones en su producción obtuvieron menos respuestas adecuadas que los compañeros que sí recibían *feedback*.

SONJA MUJČINOVIC
Laboratorio de Adquisición del Lenguaje
Universidad de Valladolid

GORMAN, BRENDA K.
RELATIONSHIPS BETWEEN
VOCABULARY SIZE, WORKING MEMORY,
AND PHONOLOGICAL AWARENESS
IN SPANISH-SPEAKING ENGLISH
LANGUAGE LEARNERS

American Journal of Speech-Language Pathology, vol. 21, 109-123, 2012.

Este estudio investiga las contribuciones potenciales del tamaño del vocabulario y la memoria de trabajo (MT) al desarrollo de la conciencia fonológica (CF) en aprendices de inglés. Tiene dos objetivos: 1) examinar el impacto de la instrucción de la CF a corto plazo presentada en español en los logros alcanzados por los aprendices tanto en español como en inglés; y 2) investigar las relaciones entre el tamaño del vocabulario, la MT y la CF en ambos idiomas.

En la investigación participaron un total de 35 niños hispanohablantes de Texas, los cuales mostraban un dominio normal en el uso de su idioma materno y un nivel bajo de inglés tanto en comprensión como en producción oral. De esos 35, 25 conformaban el grupo experimental y 10 el grupo de control.

La autora llevó a cabo el estudio a través de comparaciones entre los dos grupos los participantes y mediante una pruebas de CF en los dos idiomas investigados.

En los datos analizados se observan progresos considerables en la CF en el grupo experimental, pero tales incrementos no se encuentran en el grupo de control, lo cual sugiere que los beneficios logrados por el grupo experimental se deben a la instrucción en la CF. Los resultados también indican que la instrucción funciona de una manera parecida en ambas lenguas. Además, los datos revelan que el vocabulario y las capacidades de la MT están efectivamente relacionados con la CF, aunque los patrones de relación varían según la capacidad y la lengua.

El análisis ofrece evidencia favorable a la afirmación de que los logros obtenidos en la CF en inglés pueden atribuirse a la instrucción

en la CF en español y que la mejora de la CF en la lengua nativa beneficia las habilidades en la lengua inglesa.

En cuanto al desarrollo del léxico, los resultados también corroboran que las dos lenguas no son autónomas. Además, los beneficios de la CF en ambos idiomas han sido sorprendentemente equivalentes a pesar de las diferencias en el tamaño del vocabulario, la familiaridad de palabras y la edad de adquisición, lo cual sugiere que la reestructuración fonológica de las palabras en inglés en el léxico de los aprendices hispanohablantes no es un prerrequisito para el desempeño exitoso de la CF en inglés. Por tanto puede no ser un factor determinante en el crecimiento de la CF en inglés pero sí en español. En cambio, los avances de la CF en inglés están estrechamente relacionados con el volumen del vocabulario. El desarrollo y la reestructuración del léxico combinado con los de ambos idiomas estudiados contribuyen al progreso integral de la CF del niño. Todos estos resultados apoyan la tesis de que un mecanismo cognitivo central y más general así como las habilidades metalingüísticas esté detrás de la CF en ambas lenguas.

QIANTING YUAN
Laboratorio de Adquisición del Lenguaje
Universidad de Valladolid

CHAMBLESS, KRISTA S.
TEACHER'S ORAL PROFICIENCY
IN THE TARGET LANGUAGE:
ON ITS ROLE IN LANGUAGE TEACHING
AND LEARNING

Foreign Language Annals, vol. 45, n.º 51.

En este artículo, Chambless centra su atención en la importancia de que los profesores de lenguas extranjeras tengan unas competencias lingüísticas orales avanzadas. Desde el contexto de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos, la autora revisa las actuales exigencias lingüísticas orales impuestas a cualquier candidato a profesor de idiomas, para después analizar las posibles correlaciones entre las competencias orales del profesor y la enseñanza efectiva de una lengua. Finalmente, hace un llamamiento al estudio de ciertos aspectos sobre este tema.

Tras el consenso alcanzado entre la *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) y la *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) en el año 2002, se creó el sistema ACTFL-NCATE, por el cual se requería un mínimo en las competencias lingüísticas a los candidatos a profesor de idiomas. De este modo, y a través de pruebas como la *Oral Proficiency Interview* (OPI), los profesores de lenguas “cercanas” al inglés, como el español, el francés y, en cierta medida, el alemán y el ruso, deberían obtener un nivel avanzado bajo, mientras que para lenguas más “alejadas” como el japonés o el árabe se necesitaría un nivel intermedio alto. En diez años, 21 Estados se han adherido a este programa, mientras que los restantes mantienen sus propios sistemas, o ceden estas competencias a las propias instituciones educativas.

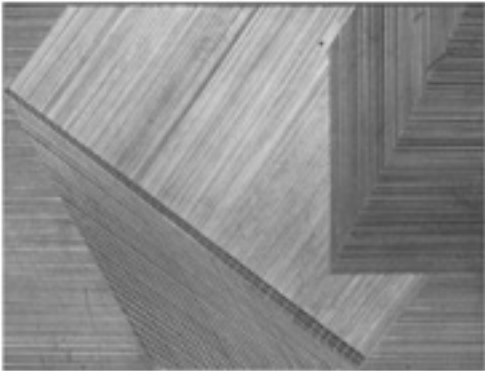
Estas decisiones pedagógicas se fundamentan en estudios como el de Consolo (2002), que demuestran que hay una correlación entre el nivel oral de los profesores de idiomas y el desarrollo efectivo de facultades lingüísticas y culturales por parte del estudiante. Además, se ha demostrado que las actitudes del estudiante hacia la lengua son más positivas si el profesor

tiene un alto nivel de competencia en esa lengua. Autores como Cooper (2004) van más allá para considerar un obstáculo para el éxito de la enseñanza el hecho de que los profesores no usen la lengua meta en clase.

A pesar de esto, sigue habiendo una tendencia hacia la mera instrucción gramatical, lo cual puede ser debido a una falta de confianza personal sobre las competencias comunicativas del profesor (Chacón 2005), o al uso deliberado de la lengua nativa para mantener el control de la clase, desarrollar relaciones sociales con los estudiantes o explicar conceptos difíciles (Yu 2011).

Si bien se está avanzando en este concepto de enseñanza como intercambio comunicativo, es necesario profundizar en los estudios sobre temas como cuáles son específicamente los aspectos filosóficos y pedagógicos que realmente favorecen la enseñanza eficaz de una lengua o la evolución de las competencias lingüísticas del profesor a lo largo de su carrera, para así poder tener una visión más amplia y completa del papel del profesor como comunicador en la enseñanza eficaz de un idioma.

PABLO SÁNCHEZ MARTÍN
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá



RENTRÉE ESCOLAR EN LA HABANA

Xavi, además de cumplir cinco años el 3 de setiembre, vestirá su uniforme para ponérselo en su primer día de escuela.

Su mamá se ofreció para ir a comprárselo, pero se dio por vencida antes de empezar debido al tamaño de las colas, por lo cual su papá prometió que se ocuparía de ello cuando disfrutara de sus vacaciones en agosto. Yo me mantuve al margen, pero el niño se enfermó y yo, que tenía vacaciones, lo cuidé, estrechamos nuestros lazos y entre fiebre y fiebre nos contamos nuestros sueños. En el suyo, además de un robot, figuraba el uniforme de preescolar.

Me di a la tarea de visitar las jugueterías con el fin de conseguir un robot, lo que causó cierta extrañeza a los dependientes de las tiendas, que me dijeron que quizás, escribiéndole a Spielberg, podría conseguir uno, pero no en las jugueterías. Inmediatamente cambié de idea y me concentré en el uniforme de preescolar.

El 24 de julio, día de gracia del Señor, me desperté como a las tres de la mañana y mientras me preparaba un café, tuve una iluminación y me dije: hoy es el día de comprar el uniforme de preescolar de mi nieto.

A las 6 de la mañana estaba en la cola, y ¡milagro!, yo hacía el número cinco. Empezaron a vender a las 9 de la mañana y las camisas, que eran dos, las pude comprar, pero los pantalones no, pues ya no quedaban tallas. Allí me dijeron que como a 20 cuadras, en otra tienda, sí quedaban. Cogí un botero y rauda y veloz llegué a la tienda cojeando un poco, porque al taxista se le fueron los frenos y tropezó con un bordillo. En esa tienda eliminé a varias madres a las que les faltaban papeles, pero yo los tenía todos: la libreta de la comida, la tarjeta de identidad del niño y la mía, así como los bonos para la compra, con todos los datos y cuños, pero... NO HABÍA TALLA. Me dijeron que en otra tienda, como

a treinta cuadras, sí tenían. Llegué cojeando y después de marcar en la cola, pregunté a la tendera si quedaban tallas; ¡no les quedaba ninguna! Decidí regresar a la casa, derrotada pero no vencida, como diría Hemingway, pero alguien -siempre existe un alma buena- me dijo que en una tienda desconocida, donde termina La Habana y comienza el campo, existía una tienda llamada La Terminal, en la que tenían todas las tallas habidas y por haber...

Horas después llegué a la tienda y compré los dos últimos pantalones de uniforme talla 6. Cuando volví a casa invicta, salvo la cojera, con los dos pantalones y las dos camisas talla 6, me quité los zapatos y descolgué el teléfono que estaba sonando; era una compañera de trabajo para decirme que habían asaltado un camión lleno de uniformes de escuela.

No soy religiosa, pero en ese momento elevé al cielo una oración por los asaltantes. (*Nunc et in hora mortis nostrae, amen.*)

MESES DESPUÉS

Creo que fue aquel mismo otoño en que recibí la carta de Blanca cuando di mis últimos largos paseos por las bellas plazas de La Habana Vieja. Quería retratármelas "por dentro", para llevármelas conmigo para siempre, como tantas otras cosas que amaba en la ciudad. Recuerdo que me senté en la terraza de un bar de la Plaza Vieja, llena de turistas italianos, y permanecí largo tiempo con los párpados semicerrados al sol, observando el trajín de un muchachito negro que parecía feliz sin parar de dar vueltas montado en una vieja bicicleta demasiado pequeña para sus largas piernas desangeladas. Me acerqué después a la Plaza de Armas y a su vieja ceiba, testigo de la primera misa (para qué habrá servido tanta misa) tras la fundación de la ciudad. Continué errando por el entramado de viejas piedras

y de altivas palmas reales, que me llevaron a la Plaza de la Catedral, mi preferida. Y, cómo no, a la estatua de bronce de Antonio Gades, a la que tantas veces Blanca y yo, riendo como niñas, nos habíamos abrazado, reclamando una foto y regalándole los besos que tanto hubiéramos deseado darle en vida. Sus cenizas en Sierra Maestra, su espíritu y su gracia flotando por encima de nosotras. Y fui a terminar mi recorrido en la Plaza de San Francisco, con su hermoso convento dedicado al santo de Asís. Plaza de las Palomas, la llaman ahora. Y allí me encontré con Xavi. Xavi, pavoneándose con su recién estrenado uniforme preescolar. Xavi acuclillado en el viejo pavimento, con las manitas llenas de maíz y rodeado de palomas. Con su pantaloncito burdeos talla 6 y su impecable camisita blanca, igual a la que esperaba paciente la muda desde el armario. Desde el atrio de la iglesia, una mujer uniformada nos observaba con una rara atención. Y como desde tiempos lejanos he guardado el reflejo de escabullirme ante los uniformes, preferí dejar tranquilo a Xavi con sus pájaros y su maíz y volverme al hotel. Aquella noche volví a llamar a Blanca para contarle mi encuentro y la presencia extraña de aquella persona. Oí al otro lado del hilo la inimitable risa de mi amiga cubana: -“Ay ¿tú no sabes quién es? ¡Si la conoce toda La Habana! Es la *cuidadora* de las palomas”. -“¿Cuidadora de palomas?” -“Pues claro, m'hija: no vaya a ser que a alguien se le ocurra llevárselas para una sopa ¿dónde te crees que estás?”.

BLANCA DE SANTA LUCÍA
La Habana, Cuba

DOLORES SOLER-ESPIAUBA
Valencia, España

Premios de investigación Asele 2013

PARA TESIS DOCTORALES

OBJETIVOS Y DOTACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, dotado con 1.600 euros y su publicación en *Mono-grafías Asele*.

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir a él los autores de **Tesis Doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2012** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.
3. Los **trabajos** deberán estar escritos en **español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.
4. La **publicación** del trabajo premiado deberá adaptarse al formato establecido para la colección *Mono-grafías de ASELE*.
5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz, s/n
26004 Logroño (ESPAÑA),
los siguientes documentos:
 - a) Escrito formal solicitando concurrir al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).
 - b) Certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
 - c) Resumen (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.
6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.
7. El **plazo de presentación es del 1 de enero al 30 de abril del año 2013**. Los documentos originales enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
 - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
 - Actualidad del tema.
 - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
 - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.
9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Jaén, del 18 al 21 de septiembre de 2013), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.
10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

OBJETIVOS Y DOTACIÓN ECONÓMICA

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Memorias de Máster, dotado con 600 euros y su publicación en versión electrónica.

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir a él los autores de **Memorias de Máster o de Licenciatura** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2012** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.

3. Los **trabajos** deberán estar escritos en **español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.

4. El trabajo premiado será **publicado en versión electrónica** en la página web de la Asociación: www.aselered.org, en la colección “Premios de Investigación ASELE para Memorias de Máster”.

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,

Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz s/n
26004 Logroño (ESPAÑA)

los siguientes documentos:

a) **Escrito formal solicitando concurrir** al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).

b) **Certificación académica** de la fecha de lectura y calificación obtenida.

c) **Resumen** (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.

6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.

7. El **plazo de presentación** es desde el 1 de enero hasta el 30 de abril del año 2013. La documentación original enviada por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.

8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
· Actualidad del tema.
· Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
· Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.

9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Jaén, del 18 al 21 de septiembre de 2013), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 15 **La lengua materna en el aula de ELE**
M.^a Mar Galindo Merino
- 14 **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**
Reyes Llopis García
- 13 **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**
Rocío Santamaría Martínez
- 12 **Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**
Susana Martín Leralta
- 11 **La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**
María Jesús Cabañas Martínez
- 10 **El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**
Carmen Ramos Méndez
- 9 **Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**
Marta Higuera
- 8 **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**
María del Carmen Izquierdo Gil
- 7 **La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**
Marta Seseña Gómez
- 6 **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 5 **Lecturas graduadas hipertextuales**
Bárbara Moreno Martínez
- 4 **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**
Marta Samper Hernández
- 3 **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2 **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**
Elisa Rosado Villegas
- 1 **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**
María Begoña Arbulu Barturre

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2 **Situaciones e interacción oral en el español del turismo**
M.^a Ángeles Vergara Padilla
- 1 **El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**
María Santaellas Esquinas



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**