

43

Boletín

DE LA ASOCIACIÓN
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA



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

Número 43, noviembre de 2010

1. Carta del director	5
2. Noticias de ASELE	7
· Informe de la Junta Directiva	7
· Informe de Secretaría	8
· Socios distribuidos por países	9
· Informe de Tesorería	9
· Delegaciones de ASELE	11
3. Artículo de fondo	13
4. Lecturas complementarias	21
5. Para la clase de Español	23
6. Entrevista	29
7. Miscelánea	33
8. Congresos, jornadas y cursos	35
9. Novedades bibliográficas	39
10. Notas de lectura	51
11. Re(d)señas	53
12. Revista de revistas	57
13. Creación	63
14. Premios de investigación	67

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidenta

María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

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-Presidente del Congreso

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

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.uo@uniovi.es

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
Consejo de Ministros. Bruselas
dol.soler@skynet.be

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

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

* DIN-A4: 30 líneas

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 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 de 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: Nuria Maltés
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.uo@uniovi.es

Carta del Director

Estimado socio:

Una vez más tienes en tus manos el número correspondiente al mes de noviembre, en el que figura una nueva sección, Re(d)señas, que esperamos aparezca regularmente en números sucesivos.

Como sabes, durante los días 29 de septiembre al 2 de octubre pasados, tuvo lugar en Salamanca el *XXI Congreso Internacional de ASELE* al que, como es habitual, asistieron numerosos participantes, los cuales, aparte de tener la oportunidad de compartir e intercambiar experiencias, pudieron disfrutar de los atractivos de una ciudad extraordinaria en tantos aspectos. Encontrarás información más detallada de este congreso en páginas interiores.

En la Asamblea General celebrada el día 30 en la Hospedería Fonseca, se aprobó la propuesta de que sea Valladolid la próxima sede del *XXII Congreso Internacional de ASELE* en fechas que anunciaremos oportunamente

Finalmente, me es muy grato anunciar que en este número figura como autora del relato, “Paréntesis”, Concha de la Hoz Fernández quien, aparte de su labor como subdirectora del boletín también es, como podrás comprobar, una magnífica escritora a la que deseamos muchos éxitos en el terreno literario.

Saludos cordiales,
PABLO DOMÍNGUEZ



RENOVACIÓN DE CARGOS

El pasado 30 de septiembre de 2010, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el XXI Congreso de ASELE, celebrado en la Universidad de Salamanca, 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 Valladolid, 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 en los tres casos fueron elegidos por unanimidad; consecuentemente, la Junta quedó constituida del siguiente modo: Susana Pastor (Presidenta); M.^a Luz Gutiérrez (Vicepresidenta); Enrique Balmaseda (Secretario-Tesorero); Pablo Domínguez (Vocal-Director del Boletín); Isabel Iglesias (Vocal) y Carmen Hernández (Vocal-Sede del Congreso).

Dejó la Junta Javier de Santiago Guervós, responsable del último Congreso, que recibió, en representación del Comité, la sincera felicitación de los presentes por la espléndida organización de todos los actos. Puede encontrarse una detallada reseña del mismo en este boletín, así como en la portada de nuestra página web (www.aselered.org), con el comentario del desarrollo del encuentro, tanto desde el punto de vista estrictamente académico, como social. Fueron sin duda unos días muy intensos y fructíferos en ambos sentidos. Gracias, también, a todos los asistentes, piedra angular de este tipo de encuentros.

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del próximo XXII Congreso de ASELE, que tendrá lugar en la Universidad de Valladolid. Su organización correrá a cargo de Carmen Hernández González, profesora del Departamento de Lengua Española y Directora Académica de los Cursos de Idiomas, quien asistió al Congreso de Salamanca e intervino en la asamblea para recoger el testigo. Desde aquí animamos al nuevo equipo que asumirá en adelante la dirección del próximo encuentro de ASELE, con quien la Junta trabajará codo con codo para llevar a buen puerto el de 2011.

La reunión de la Junta Directiva que tendrá lugar en Madrid el próximo 26 de noviembre tratará precisamente como principal orden del día la decisión sobre las fechas y el tema del mismo, además de los inicios de la organización. En cuanto tengamos la información la difundiremos oportunamente.

PREMIOS

El fallo de los dos Premios de Investigación ASELE 2010, 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 Salamanca. El Jurado expresó su reconocimiento y felicitación a los autores de los 25 trabajos presentados a la convocatoria de 2010, tres tesis y veintidós memorias de máster, tanto por su participación como por el rigor y calidad de estas, según lo expuesto. Especialmente, manifestó su enhorabuena a las ganadoras de los premios, concedidos por unanimidad a la tesis doctoral y memoria de máster siguientes, respectivamente:

Reyes Llopis García: *Gramática cognitiva e instrucción del procesamiento para la enseñanza del español como lengua extranjera*, dirigida por la Dra. Teresa Cadierno.

María Santaella Esquinas: *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*, dirigida por la Dra. Nuria Vaquero y la Dra. Marta Higuera.

Confiamos en poder leer los resultados de ambos trabajos en las correspondientes publicaciones, que serán presentadas en Valladolid. La primera constituirá el volumen número 14 de la colección de Monografías ASELE y la segunda iniciará una nueva colección electrónica que será 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.

PUBLICACIONES

Durante la asamblea de Comillas, se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. En primer lugar, las Actas del XX Congreso de ASELE celebrado en la Fundación Comillas (Comillas, Cantabria). Los dos volúmenes de actas llevan por título El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación y la edición ha corrido a cargo de Inmaculada Martínez y Agustín Vera. Desde principios de octubre están siendo enviadas ya a todos los asistentes al congreso de 2009; sin embargo, debido a las devoluciones por cambios de domicilio u otros motivos, quienes aún no las hayan recibido pueden ponerse en contacto con la secretaría del congreso (asele@fundacioncomillas.es).

En segundo lugar, se presentó el Boletín n.º 42, correspondiente a mayo de 2010. Y, por último, el número 13 de las Monografías ASELE, correspondiente al Premio de Investigación 2009, que obtuvo Rocío Santamaría Martínez. Lleva por título La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica, un tema que sigue siendo, sin duda, crucial, para uno de los contenidos básicos en el aprendizaje de nuestra lengua. Aprovechamos estas líneas para agradecer de nuevo al Ministerio de Educación su colaboración en la edición de esta

colección de monografías, cuyos títulos pueden consultarse en el apartado de publicaciones de nuestra web.

INFORME DE SECRETARÍA

ESTADO DE LA ASOCIACIÓN

Con fecha 15 de septiembre de 2010 la cifra de socios alcanza los 661, repartidos por 48 países, lo que supone un aumento absoluto respecto al informe anterior (*Boletín 42*) de 25 socios y de tres países. En España residen 403 (60,97%) y 258 (39,03%) en otros estados. Porcentajes que, también comparados con los del informe del *Boletín 42*, vuelven a indicar una tendencia reciente al incremento relativo de los socios en España. De todos ellos, 461 (69,74%) son mujeres y 200 (30,26%) hombres, lo que vuelve a suponer un crecimiento absoluto y relativo del porcentaje femenino. Si tenemos a la vista todo el período de un año, desde el 16 de septiembre de 2009, se han producido 64 bajas y se han dado de alta 114 nuevos socios, de manera que son 10 y 50 más, respectivamente, que en el período anterior, con un resultado global creciente. De las nuevas altas, 75 pertenecen a España, lo que supone cierto giro de la tendencia anterior al aumento de socios en otros países. Sin embargo, ahora la variedad de países es mayor, pues se han incorporado a ASELE socios de naciones antes no registradas en su base de datos: Australia, Chipre, Costa Rica, Emiratos Árabes Unidos, Marruecos y Puerto Rico.

Las causas de las bajas son el impago de tres cuotas sucesivas, peticiones voluntarias de algunos socios (normalmente por jubilación) o pérdidas de contacto (porque no se obtiene respuesta de ciertos socios o porque llegan devueltos correos y mensajes). Las altas, aparte de la iniciativa propia, han podido estar favorecidas por el requisito de ser socio para participar en la convocatoria de los Premios de Investigación ASELE, o por el estímulo que ha podido provocar la celebración del último congreso en Salamanca.

No obstante, sabiendo que no es tarea fácil captar a miembros para la Asociación, la Junta vuelve a solicitar la colaboración de todos los componentes de ASELE para que, en la medida de sus posibilidades y en sus contextos de trabajo respectivos, animen a inscribirse en ella a otros colegas y amigos que estén o puedan estar vinculados con el campo de la enseñanza del español como L2/LE.

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

1	Alemania	31
2	Argelia	10
3	Argentina	1
4	Australia	1
5	Austria	3
6	Bélgica	5
7	Brasil	13
8	Canadá	6
9	China	2
10	Chipre	1
11	Costa Rica	1
12	Dinamarca	2
13	Ecuador	2
14	Egipto	2
15	Emiratos Árabes Unidos	1
16	Eslovenia	8
17	España	403
18	Estados Unidos	19
19	Finlandia	6
20	Francia	5
21	Gabón	1
22	Grecia	9
23	Holanda	7
24	Irlanda	3
25	Islandia	1
26	Israel	3
27	Italia	28
28	Jamaica	2
29	Japón	33
30	Jordania	2
31	Marruecos	1
32	México	7
33	Namibia	1
34	Noruega	1
35	Polonia	6

36	Portugal	13
37	Puerto Rico	1
38	Reino Unido	12
39	Rep. Dem. Congo	5
40	Rep. Sudafricana	1
41	Rumanía	2
42	Suecia	3
43	Suiza	2
44	Taiwán	1
45	Tailandia	1
46	Trinidad y Tobago	1
47	Turquía	1
48	Venezuela	1

INFORME DE TESORERÍA

ESTADO DE TESORERÍA

A 31 de agosto de 2010, el haber en las cuentas de la Asociación ascendía a 22.811,59 euros, lo que supone un aumento importante del saldo respecto a la misma fecha del año anterior, debido, entre otros factores, a los remanentes de los congresos de Alicante y Cáceres, al aumento de ingresos por cuotas (dado el crecimiento de la cifra de socios) y a las subvenciones de la Universidad de La Rioja para la edición de los números 40, 41 y 42 del Boletín. Ese dato permite poder afrontar con realismo la próxima convocatoria de los Premios de Investigación ASELE en sus dos modalidades (tesis y memorias) y otros gastos de funcionamiento de la Asociación (secretaría administrativa, reuniones de la Junta Directiva, edición y envío de los boletines siguientes, correo, renovación de la página web, declaraciones fiscales, etc.). Teniendo en cuenta también que las cuotas de no socios participantes en el Congreso de Salamanca han de ser trasferidas a la cuenta general de la ASELE, estimamos que el balance para el próximo ejercicio volverá a ser equilibrado y positivo.

DEUDAS DE SOCIOS

Cuotas pendientes a 15 de septiembre de 2010:

- 11 socios adeudan la cuota de 2008
- 80 socios adeudan la cuota de 2009
- 203 socios adeudan la cuota de 2010

Se ha de precisar que muchos de esos socios ya han satisfecho sus cuotas hasta la fecha de salida del presente boletín, porque las abonaron directamente durante el Congreso de Salamanca o tras el recordatorio que les envió la Secretaría-Tesorería de la Asociación. Además hay que recordar que en las cifras sucesivas se subsumen cuotas anteriores, es decir, que algunos de los socios que adeudan la cuota de 2010 también tienen pendientes una o dos de las anteriores. Afortunadamente, venimos constatando una progresiva concienciación para la puntualidad en el pago de las cuotas. Pero es nuestra función insistir, una vez más, 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 con el resto de compañeros. En consecuencia, antes de poner al cobro la cuota del próximo año, esta Secretaría, en cumplimiento de sus funciones y según lo establecen nuestros estatutos, avisará a quienes adeudan dos o más ejercicios de su obligación de satisfacer las cuotas pendientes para seguir perteneciendo a la Asociación.

Por otra parte, disculpándonos también una vez más por la insistencia, muy especialmente ante la mayoría que atiende con rigor esta demanda, recordamos la conveniencia de notificar a Secretaría los cambios en los datos de contacto y, en su caso, bancarios. En relación con aquellos, es la manera de mantener al día la fluidez en el envío de comunicados y la seguridad para los envíos postales; y respecto al pago de las cuotas, repetimos las ventajas de domiciliarlo a quienes tienen una cuenta en España, como sistema cómodo y seguro, que además de evitar al socio trabajos u olvidos, no le supone ningún coste bancario añadido (que asume ASELE). Asimismo, teniendo en cuenta que la devolución de recibos

supone gastos inútiles y gravosos, enfatizamos especialmente la importancia de tener actualizados los datos de la cuenta indicada para dicha domiciliación. También es cómodo y seguro el pago por TPV (tarjeta), según las indicaciones que aparecen en la página web de ASELE (www.aselered.org).

Finalmente, como siempre, la Junta y la Secretaría de ASELE expresan su más sincero agradecimiento a todos los socios –la mayor parte, como se ha dicho– por su comprensión y cumplimiento de deberes con la Asociación, al mismo tiempo que piden disculpas por la reiteración de tales aspectos que tienen una incidencia importante en la gestión eficaz y responsable de ASELE, lo que sin duda redundará en el prestigio, el rigor, la independencia y credibilidad de nuestra Asociación.

DELEGACIÓN DE ALEMANIA

Un año más comenzó el año académico 2010-2011 con el Festival de Literatura celebrado en Berlín del 7 al 17 de septiembre. En esta ocasión se contó con brillantes figuras como Juan Goytisolo, España; Alberto Manguel, Tomás Eloy Martínez, Sonia María Cristoff, Argentina; Carla Guelfenbein, Chile, así como Edgardo Buscaglia y Élmer Mendoza, EE.UU./México, entre otros literatos del mundo hispano.

Otro de los eventos más relevantes fue la Feria del Libro de Fráncfort, que tuvo lugar del 12 al 16 de octubre. En esta ocasión, el país anfitrión fue Argentina.

Del 19 al 21 de noviembre se celebró la vigésima tercera edición de la Feria de Lenguas y Cultura, Expolingua, en la capital alemana, en la que participaron más de 200 expositores de 30 países diferentes, representando 50 lenguas.

La Consejería de Educación en Alemania organizó en colaboración con otras prestigiosas instituciones alemanas como universidades, institutos federales de pedagogía y formación del profesorado, y cómo no, con centros del Instituto Cervantes las siguientes actividades: *Curso: La plataforma Moodle de ALCE y secciones de la Consejería de Alemania* así como *GGTT: Desarrollo, seguimiento y evaluación de la plataforma virtual de ALCE y secciones de la Consejería de Alemania* en Hamburgo, *Día Hispánico 2010* en Fráncfort (Hesse), *Seminario de formación* en Hannover (Baja Sajonia), *Jornada de didáctica de lenguas extranjeras* en Rostock (Mecklemburgo, Antepomerania), *Fremdsprachentag: Nuevas metodologías y temas en la enseñanza de lenguas modernas* en Münster (Renania del Norte, Westfalia), *Jornada hispánica-aspectos actuales de la sociedad española / La España de hoy (jóvenes, política/literatura/ciencia)* en Saarbrücken (El Sarre), *Curso de formación para el profesado de español de Turingia* en Waltershausen (Turingia), *Encuentro Hispánico Regional: Wolfgang Steveker: Möglichkeiten der Individualisierung im Spanischunterricht* en Olpe

(Renania del Norte, Westfalia), *Curso de formación del profesorado de español* en Berlín, *Curso de formación* en Kiel (Schleswig-Holstein), *Plataformas colaborativas, interculturalidad y competencias básicas en la acción educativa en el exterior* en Fráncfort (Hesse), *VII Jornadas de didáctica de ELE* en Bremen, *Actualidad social, política y cultural en la enseñanza del español* en Friburgo (Baden-Württemberg), *Grupo de trabajo* en Hamburgo y *Jornada didáctica de lenguas extranjeras* en Bad Kreuznach (Renania Palatinado).

Los Institutos Cervantes del ámbito germánico ofrecieron un amplio abanico de formación para profesores ELE. Así pues, el Instituto Cervantes de Múnich impartió *Ciclo de seminarios de formación para profesores noveles: introducción a la didáctica del español como lengua extranjera, Formación de examinadores DELE B1, B2 y C2, Acreditación de examinadores DELE C1, Acreditación de examinadores DELE A1 y A2, Curso de capacitación para preparar los DELE en AVE, Curso de formación de tutores AVE, Posibilidades de implementar el AVE en los cursos presenciales, ¡Arriba el telón! y La puesta en común: ¿una oportunidad para aprender activamente?* En la localidad de Erlangen-Nürnberg se celebró *Desarrollo de Estrategias* y en Ausburgo, *Enseñar gramática, Enseñando español a gente joven* y *Los DELE: Tipología y preparación de exámenes*. En el centro del país, el Instituto Cervantes de Fráncfort presentó *Adaptación de un currículo fundamentado en el MCER, Somos lo que pensamos: El pensamiento de los profesores y su influencia en la práctica docente, Curso de examinadores DELE A1 y DELE A2, Curso de Formación Inicial de Español como Lengua Extranjera (ELE), Comunicarse para aprender una lengua: el enfoque orientado a la acción, el desarrollo de la competencia comunicativa y el alumno, Jornadas: Gramática en las clases de ELE, Descubrir, analizar y enseñar en clase: investigación y práctica, Enseñanza del léxico en clase de ELE y Cómo dinamizar la clase y fomentar la interacción*. El Instituto Cervantes de Berlín celebró *Jornada de experiencias didácticas, Formación de tutores AVE, Curso inicial de formación para futuro profesorado de ELE* así como *Curso de acreditación de examinadores de los diplomas DELE*.

Finalmente, el Instituto Cervantes de Bremen organizó *Curso para preparadores de los DELE A1 y A2, Curso para preparadores DELE B1 y B2, La autonomía de aprendizaje en la competencia de escritura: el trabajo con portfolios, VII Jornadas didácticas de ELE. Propuestas de enseñanza centradas en el alumno, En aras de la cohesión textual: conectores del discurso, deícticos y anáforas, Introducción del AVE en el aula de ELE, A1 y A2, Introducción del AVE en el aula de ELE, B1 y B2, Enseñar a adolescentes, Cómo integrar la pronunciación en nuestra planificación diaria*, El Instituto Cervantes de Hamburgo organizó *Curso para preparadores de los DELE A1 y A2, Curso para examinadores DELE A1 y A2, Una nueva secuencia de pasados en la enseñanza de ELE, La corrección de errores en la producción oral, Curso para examinadores DELE C1, Materiales para el aprendizaje por Internet del Instituto Cervantes. Integración de los materiales de la plataforma AVE2 en la enseñanza presencial, ¿Cómo enseñar español como lengua extranjera a niños pequeños?, ¿Dentro de un año o en un año? Entre la norma gramatical y el uso, Curso para examinadores del DELE A2 y El desarrollo de la interacción oral a través de técnicas teatrales*.

La editorial Hueber llevó a cabo actividades para profesores de español como lengua extranjera como *Aportaciones de la Pragmática a la enseñanza de ELE* en Hamburgo, *Enfoque metodológico* en Oldenburg, *“Eñe”: la planificación de las clases* en Wuppertal, *Dinámica en la clase de español: pequeños trucos de gran alcance. ¿Cómo logro desarrollar un ambiente vivo, interactivo y dinámico en la atmósfera de clase?* en Madeburg, *“Eñe”: una forma diferente de aprender* en Moers y Herford. Por su parte, la editorial Klett organizó *Frag mich!* en Múnich y *Más allá de los contenidos* en Berlín.

ESTHER BARROS DÍEZ

DELEGACIÓN DE BÉLGICA

1. La Asesoría Técnica de la Consejería de Educación en Bélgica ha organizado en la primavera de 2010 varias actividades formativas con la colaboración de la profesora Beatriz Romero,

que dirigió un seminario en Gante, y de la profesora Jane Arnold, de la Universidad de Sevilla, ponente en un taller en Lovaina.

2. El 24 de abril tuvo lugar la X Jornada Pedagógica para profesores de español “Comunicación escrita y enseñanza de ELE”, con la colaboración del profesor Francisco Matte Bon y del profesor Kris Buyse, de la KUL. Participaron también las profesoras Lourdes Díaz, de la Universidad Pompeu Fabra, Elisa Pigmalión y Rosana Acquaroni, de la universidad Complutense de Madrid.

3. La Consejería de Educación ha puesto igualmente en marcha un seminario de Formación sobre América Latina, con el objetivo de dar a conocer a los profesores de español la riqueza de la diversidad de culturas que comparten la misma lengua. El seminario se desarrollará a lo largo de tres años y fue inaugurado el 10 de marzo con una ponencia dedicada a Costa Rica (“Biodiversidad: la experiencia de Costa Rica”). Más información en: www.educacion.es/exterior/be/es/formación/al.shtml.

4. Se ha continuado con la formación de los auxiliares de conversación de español en centros de la Comunidad francesa de Bélgica: “Auxilio para auxiliares”: www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/varios/auxilio.pdf.

5. La Universidad de Amberes, junto con la Fundación Duques de Soria, organizó en Amberes el seminario “Los retos informáticos del español en lexicología, terminología y fraseología”. Y en marzo, la profesora Carmen Sevilla, de la Universidad de La Laguna impartió dos conferencias en el Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes: “Infieles, herejes, paganos y enemigos de Dios en la conquista castellana de las Islas Canarias” y “Sociedad y mujer en el franquismo: fuentes para su estudio”. En el mismo marco, el profesor Julio Crespo ofreció el 17 de abril una ponencia titulada: “Breve historia de la civilización española y del mundo de habla española”.

DOLORES SOLER-ESPILAUBA

**CREACIÓN LITERARIA
EN EL ESPACIO DIGITAL**

Como profesores de lengua extranjera no podemos desestimar la labor literaria que se gesta en los medios electrónicos, especialmente a partir de la divulgación y masificación del uso de la internet. La actividad literaria que opera conjuntamente con una combinación de textos y material visual, auditivo y de animación que ha sido concebida exclusivamente para ser leída en soporte digital la podemos denominar hipertexto,¹ término acuñado por Theodor H. Nelson.

Las posibilidades que se nos abren como docentes, al incorporar el espacio digital en nuestra vida y trabajo cotidianos, son variadas. El acceso masificado al uso de la red y la disponibilidad de aplicaciones electrónicas de fácil utilización permiten en la actualidad disponer de herramientas para la creación literaria creativa. El espacio digital potencia la interactividad con otros usuarios de la red al poder desarrollar actividades escritas en colaboración y cooperación con otros autores, lo que no se contradice con la lectura como un acto individual, ya que algunas estrategias habituales de comprensión lectora como la capacidad de anticipar el contenido del texto o la asociación que establece cada lector entre el contenido del mismo y su mundo interior, se mantienen intactas en el nuevo medio.

**¿ES LA LITERATURA DIGITAL
UNA NUEVA LITERATURA?**

Desde hace un tiempo, se sabe que la flexibilidad del texto electrónico favorece una forma de lectura y escritura imaginativa que se desarrolla en un espacio en el que es posible hacer participar al lector activamente en la construcción del texto, eligiendo el orden de cada fragmento y creando una *narración en curso*. En su ya clásico estudio sobre el hipertexto, Landow (1992) señaló la descentralización del texto y la ruptura de la linealidad discursiva que traen consigo las tecnologías digitales.

Si por un lado las creaciones hipertextuales parecen hacer realidad una “nueva forma literaria”, algunos creadores venían escribiendo un tipo de novelas, desde las primeras décadas del siglo pasado, que parecían preludear lo que la hiperficción está haciendo realidad. Son muchos los antecedentes literarios que se han propuesto para el hipertexto. La lista de autores que frecuentemente se suele citar a este respecto es extensa: *Finnegans Wake*, de Joyce (1939), *El jardín de los senderos que se bifurcan*, de Pierre Menard, autor del *Quijote* o *La Biblioteca de Babel*, de Borges (1941), *Rayuela*, de Cortázar (1963), *Cent mille milliards de poèmes*, de Raymond Queneau (1961), *La vie mode d'emploi*, de George Perec (1978), donde asistimos a la formación de un microcosmos constituido por una serie de novelas dentro de la novela.

1. El hipertexto es una tecnología que organiza una base de información en bloques distintos de contenidos, conectados a través de una serie de enlaces cuya activación o selección provoca la recuperación de información (Díaz, 1996). A diferencia de los libros impresos, en los cuales la lectura se realiza en forma secuencial desde el principio hasta el final, en un ambiente hipermedial la “lectura” puede realizarse en forma no lineal, y los usuarios no están obligados a seguir una secuencia establecida, sino que pueden moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto.

EL HIPERRELATO Y LOS OVILLOS DE ITALO CALVINO.

Italo Calvino² habla en *Le Lezioni Americane* (1988) del propio hiperrelato que él considera como un “modelo de la red de los posibles”, es decir, como “combinatoria de experiencias, de información, de lecturas y de imaginación”, (Calvino, 1988-2000: 73).

Italo Calvino no llegó a conocer internet ni la creación de la literatura con medios digitales, tal y como hoy la conocemos, sin embargo, en el año 1985 definió *avant la lettre* algunas de las características de los textos en la red. *Le Lezioni Americane* son las seis conferencias que debería haber pronunciado en la Universidad de Harvard, y su misión era recapitular los seis valores que han sustentado la literatura y que deberían hacerlo en el futuro. Para Calvino estos valores eran: la ligereza, la rapidez, la exactitud, la visibilidad, la multiplicidad, y –sin concluir– la congruencia, características que pueden ser leídas como las palabras clave de la escritura en internet: una escritura que debe ser ligera, porque se muestra impresa en la pantalla del monitor de donde deriva su fragilidad; debe ser una escritura que facilite la velocidad de lectura según las exigencias del lector digital; también debe de ser exacta, creando un lenguaje lo más preciso posible, tanto en el léxico como en la representación de los matices del pensamiento y de la imaginación, es decir, debe poseer la capacidad para sintetizar la riqueza expresiva y compensar así la velocidad de lectura; asimismo, debe ser una escritura que se centre en el aspecto visible porque la Web es el mundo de lo visual. Por último, debe ser una

escritura multiseccional que represente el texto abierto de la Web y la abundancia de datos de naturaleza diversa.

El hipertexto representa una escritura no secuencial, pero la escritura no secuencial existe desde siempre. Italo Calvino afirma que la creación literaria no sería una cuestión de inspiración sino un proceso combinatorio de elección y colocación de las palabras en un cierto orden con el fin de poder explorar todas las posibilidades que ofrece la lengua en el ámbito de unas reglas preestablecidas y modificables racionalmente, es decir, la posibilidad de obtener un número casi infinito de operaciones a partir de relativamente pocas funciones. Será el lector quien a través de un movimiento de inferencia deberá reconstruir el mecanismo del texto. Un texto multiseccional que es un laberinto con muchos corredores que el lector elige y construye. El hipertexto se cimienta como un sistema procesador de unidades textuales, relacionadas con nexos electrónicos que hacen posible múltiples trayectos de lectura que se oponen a los sistemas jerárquicos lineales y centralizados.

La internet es una fiel representante de una dinámica que fusiona y confunde en un ovillo a todos los escritores. El término “navegar por la red” entrelaza una serie ya incontable de cuentos, novelas, poemas, relatos y artículos en los que el lector “navega” como si se tratara de un gran texto, nunca igual, jamás unívoco.

Si el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la comunicación, es absurdo no aprovechar el alcance de la Web para desarrollar valores de participación, colaboración y construcción colectiva. Además, los profesores nos encontramos hoy ante una generación de estudiantes que han nacido y crecido en la era de internet. La tecnología les es familiar, se adaptan a ella y desarrollan habilidades muy difíciles de alcanzar para los más mayores. La información ya no está solamente en los centros educativos, circula por internet y, por lo tanto, uno de los retos fundamentales es desarrollar las competencias y destrezas necesarias para buscar, recopilar y procesar esa información y convertirla en conocimiento.

2. Escritor italiano, nació el 15 de octubre de 1923 en una provincia cubana. Se dio a conocer con la obra *El sendero de los nidos de araña*, publicada en 1946, donde relata sus experiencias personales como partisano, para ir evolucionando paulatinamente hacia un género literario considerado como fantástico, presidido por el humor y la ironía. Entre sus numerosas obras narrativas cabe destacar: *Las cosmocómicas* (1965), *Las ciudades invisibles* (1972), *El castillo de los destinos dialectos cruzados* (1973), *Si una noche de invierno un viajero...* (1979), *Palomar* (1983). Murió en 1985 a punto de cumplir sesenta y dos años, y en plena madurez para seguir trabajando en su producción literaria. Está considerado como uno de los grandes escritores europeos del siglo XX.

Según Morkes and Nielsen (1997) los lectores-usuarios de la Web han introducido determinadas demandas relacionadas con sus estrategias de lectura que obedecen a una nueva forma de adquirir información e interactuar con el texto virtual. Algunos de estos cambios obedecen a demandas respecto a:

- Información rápida, bien organizada en sitios ágiles.
- Textos que permitan ser “escaneados” (textos cortos, concisos, directos que permitan ser leídos rápidamente).
- Textos cuya jerarquía de la información esté invertida: la conclusión es introducida al inicio, y luego se brinda un resumen.
- Textos que brindan información significativa y de calidad, ya que el contenido es lo más importante.
- Textos que garanticen credibilidad de la información y quien la brinda: que los links sean confiables y que brinden información relevante.
- Sitios con pocos links, ya que demasiados pueden producir distracción, sin embargo, agrada la inmediatez de la información que ofrece un hiperlink, sobre todo gráfico, como complemento para la comprensión de los textos.

La incorporación del hipertexto a la educación de LE proporciona al docente nuevos recursos para la creación escrita. Actividades como añadir, eliminar, fraccionar, asociar, reordenar y relacionar, entre otras, se pueden promover con la escritura de hipertextos. Para Francisco García García (2003),

“las nuevas tecnologías de la información han sacado partido a la posibilidad de dividir los relatos en diversas unidades formales y de sentido, en capturar los múltiples momentos de la historia e incluso de la acción y en aislar los elementos espaciales que la conforman...”.

Cuando los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos. El texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física. Al mismo tiempo, se trata de una obra con una alta carga cultural (Gadjusek, 1985).

Consideramos que ciertas pautas generales pueden servir de guía en la selección del mismo:

- En ningún momento debe perderse de vista quién es el público receptor, cuyas preferencias por fuerza han de variar de país a país. El profesor debe ser consciente de esto y ser lo suficientemente flexible para ajustar su selección, en la medida que le sea posible, a los gustos locales.
- Al mismo tiempo, la selección de textos ha de ser representativa de distintas tendencias y géneros literarios en la lengua meta y ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural.
- Por último, pero no menos importante, el profesor debe escoger textos con los que se sienta cómodo y que sirvan de propulsor de ricas y variadas discusiones en clase.

No está de más señalar que la condición *sine qua non* para implementar la literatura en la clase de idiomas es que si no a los estudiantes, por lo menos al profesor le guste leer.

En nuestra opinión, el género del cuento corto, por su brevedad, es uno de los que mejor se presta para la explotación en la clase de idio-

mas. Si la trama pica la curiosidad del alumno le ayuda a sobrellevar escollos estructurales o dificultades de léxico, asegurando por lo menos una comprensión parcial del relato. Al ser una unidad independiente, el cuento corto invita a una segunda lectura, lo que permite apreciar sutilezas de lenguaje y de significado que quizás pasaron desapercibidas en una primera lectura (Collie y Slater, 1987). Consideramos que el género del *microrrelato* podría ser una excelente fuente de textos literarios breves para trabajar en el aula de ELE.

EL MICRORRELATO

Ver el mundo en un grano de arena
y el cielo en una flor silvestre.
Tener el infinito en la palma de la mano
y la eternidad en una hora.

WILLIAM BLAKE

Al nacer el cuento, tal como hoy lo entendemos, es cuando el microrrelato se populariza en la literatura española gracias a dos fenómenos: la explosión de las vanguardias con su renovación expresiva y la proliferación de revistas que exigían textos breves ilustrados para llenar sus páginas culturales. Algunas de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna son verdaderos cuentos de apenas una línea; también Rubén Darío y Vicente Huidobro publicaron minicuentos. En la segunda mitad del siglo XX, concretamente en las tres últimas décadas del mismo, el microrrelato alcanza su madurez. Surgen concursos dedicados al género, antologías o trabajos históricos y teóricos que analizan su singularidad y características, también comienzan a publicarse con mayor frecuencia libros compuestos únicamente por microrrelatos, que pueden agruparse mediante distintos procedimientos, de manera similar a como ocurre con el cuento o el poema.

CARACTERÍSTICAS DEL MICRORRELATO

La lectura y análisis de las obras de David Lagmanovich, Raúl Brasca,³ Javier Marías, Lauro Zavala o José Emilio Pacheco, nos permite resumir las características del microrrelato.

- a) La brevedad. Es una ficción narrativa inferior a dos cuartillas, en el ámbito hispánico.
 - b) Existe poca relación con el mundo natural, pero es obligatoria su vinculación con la naturaleza humana.
 - c) Presenta un hecho o incidente individual, sin generalizar.
 - d) El empleo de algunos recursos narrativos: elipsis, sugerencia, ambigüedad e intertextualidad, que reclaman la participación activa del lector. Una práctica muy extendida es el efecto sorpresa.
 - e) Se marca el paso del tiempo, a través de formas verbales y adverbiales. También marca la distancia entre el tiempo interno de la narración y el de la producción y lectura del texto, evitando así rasgos de intemporalidad.
- Según los expertos, un microrrelato posee valor auténtico si, al menos, soporta dos lecturas. En una primera lectura, una obra de estas dimensiones puede desbordarnos; en la segunda, cuando está descubierta la magia o el truco, puede añadir luces que no habían destacado al principio.

3. Brasca es uno de los organizadores del encuentro de microficción que se desarrolla en Buenos Aires, preparatoria del III Congreso de Microficción que tiene lugar en Suiza a fin de cada año. La presentación de este encuentro puede leerse en <http://www.lanacion.com.ar/815413>.

Para Lauro Zavala,⁴ la minificción es la escritura –y por ende lectura– del próximo milenio, pues se encuentra muy próxima a la fragmentariedad de la escritura hipertextual, propia de los medios electrónicos. Esta forma en sí es algo nuevo, es un efecto secundario de la modernidad literaria, de las vanguardias hispanoamericanas y de la fragmentariedad experimental.

Cierto es que el microrrelato resulta muy compatible⁵ para los mecanismos de la literatura digital. En la obra de Belén Gache, por ejemplo, www.findelmundo.com, los microrrelatos surgen como escrituras a partir de imágenes y son a veces el germen de relatos mayores dada la potencial expansividad que tiene lo digital. Además de estas apariciones fugaces y de este rol de germen, los microrrelatos tienen en internet sus espacios específicos. En www.microrrelatos.com se puede encontrar una biblioteca con más de cien obras, ordenadas alfabéticamente por el nombre de pila –no por el apellido– del autor, ensayos y la posibilidad de enviar su propio microrrelato. Los textos se pueden imprimir, regalarsé virtualmente y comentar.

Hemos adoptado el enfoque mediante tareas (EMT) al crear la unidad didáctica presentada ya que su objetivo no es solo enseñar la comunicación como un objeto sino lograr que los aprendientes participen en actos auténticos de comunicación en el aula y ello requiere que se trate la lengua que se aprende como una herramienta. El EMT permite sembrar en el aprendiente la idea de que trabajar con el texto literario es una forma más de comunicarse, en la que hay unos aspectos con diferentes estilos lingüísticos que aparecen en cada interacción comunicativa, puesto que la lengua es flexible y adaptable a las necesidades de los hablantes.

Hay aspectos, como cierto reconocimiento, goce estético, lúdico y artístico por la literatura, que solo es posible engendrar e implementar a través del consumo de la propia literatura. El Consejo de Europa (2002: 4.3) en su *Marco de Referencia*, en el epígrafe “Usos estéticos de la lengua”, se hace eco de esta necesidad, aseverando la importancia de “los usos imaginativos y artísticos de la lengua” con el fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales que contribuirán, en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE (Consejo de Europa, 2002: 6.4.1. y 6. 4.6.) y como personas.

El microrrelato es el género literario que, en la actualidad, se difunde de manera más masiva, en virtud de su brevedad y de la posibilidad de su circulación por internet. Con títulos que suelen ser enigmáticos y sugerentes para provocar ambigüedad semántica y desviación del sentido usual de una palabra junto a finales abruptos y abiertos con un alto nivel de impacto. Es característico de los mismos la fragmentalidad, no solo como forma de escribir, sino también y sobre todo como una forma de leer. Este descentramiento de la escritura textual indica que ha cambiado el pacto y los hábitos del lector con el texto, puesto que el microrrelato requiere un lector cómplice que sea capaz de trabajar activamente para completar un tejido que está construido de espacios vacíos y que cuenta con su participación activa para completarlo.

4. Lauro Zavala (Ciudad de México, 1954) es profesor-investigador de la UAM Xochimilco. Doctor en Literatura hispánica por El Colegio de México, ha colaborado en numerosos libros colectivos sobre literatura, teoría literaria y asuntos relacionados con la comunicación. Dirige un sitio en internet sobre el cuento breve.

5. Es común en foros y blogs –obviamente de temática cultural, como por ejemplo:

<http://www.artnovela.com.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=189>

<http://elcajondesastre.blogcindario.com/2006/02/00460-microrrelato.html>

<http://www.latrinchera.org/foros/showthread.php?p=11342>

En la biblioteca Cervantes <http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/antologia/> hay una antología de este autor, que incluye varios microrrelatos, algunos de los cuales pueden escucharse en la voz del mismo Monterroso.

Con la literatura hipertextual, consideramos, se abren nuevas posibilidades en el campo de la didáctica de la literatura en lengua extranjera, ya que las estructuras literarias tradicionales concebidas para el libro impreso pueden verse enriquecidas con el aporte de los nuevos proyectos de hiperficción debido al acercamiento lúdico y flexible del texto literario por una parte, y por la posibilidad que los proyectos existentes le otorgan al lector, un rol de participación que lo impulsa a interactuar con los textos en forma activa. Además, el hipertexto puede resultar muy útil en clase de LE como alternativa al libro de texto y como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (1995): *La navegación hipertextual en la World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos*.

Disponible en www.uib.es/depart/gte/adell.
(Consulta: 14 de junio de 2008)

AGUADED GÓMEZ J. I. y J. CABERO ALMENARA (2002): *Educación en red: Internet como recurso para la educación*, Málaga, Ediciones Aljibe.

ATARAMA VÁSQUEZ, V. (2006): *Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos*.

Disponible en ciberdocencia.gob.pe/archivos/Habilidades_produccion_textos.
(Consulta: 18 de marzo de 2009)

BIEDMA, A. y M. Á. LAMOLA (2003): *Un texto no es un pretexto*, International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L.

Disponible en www.encuentro-practico.com.
(Consulta: 14 de enero de 2009)

BRANDL, K. (2002): "Integrating Internet-based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher-to Student-centered Approaches", en *Language Learning & Technology*, vol. 6, n.º 3.

Disponible en <http://lt.msu.edu>.
(Consulta: 1 de diciembre de 2008)

CABERO ALMENARA, J. (2001): *Tecnología Educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

– (2007) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Macgraw-Hill e Interamericana de España S. A.

CALVINO I. (1968): *Cibernetica e fantasma: Appunti sulla narrativa come processo combinatorio del 1967*, Milano, Oscar Mondadori.

-
- (1988-2000): *Lezioni americane: Sei proposte per el próximo millenio*. Milano, Oscar Mondadori.
- (2006): “Narrar en hipertexto para la era digital”, Congreso *on-line*: Observatorio para la CiberSociedad.
Disponible en www.cibersociedad.net.
(Consulta: 9 de septiembre de 2008)
- CAMPÁS, J. (2004): “The Frontiers between Digital Literature and Net.art”, en *Dichtung digital* (2004/3).
Disponible en www.brown.edu.
(Consulta: 5 de febrero de 2008)
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario*, Barcelona, Barcanova.
- (2006) *Andar entre libros: La lectura literaria en la clase*, México, F.C.E.
- CORREAL CUERVO, R. y C. MONTAÑEZ TORRES (2009): *Manual del tutor virtual: guía práctica para orientar en el aprendizaje de estudios virtuales*, Ed. Universidad de Boyacá, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, CIPADE.
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (2004): *Principios de los enfoques comunicativos*, Madrid, Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, S. (1999): “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, en ZANÓN, Javier (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, publicado originalmente en *Cable*, N.º 7, pp.14-21.
- HIPERTULIA (Catálogo de recursos de crítica literaria hipertextual y obras hipertextuales).
Disponible en www.ucm.es.
(Consultas varias)
- LANDOW, G. P. (1992): *Hyper/Text/Theory*, Ed. Johns Hopkins University Press.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. II, Barcelona, Paidós.
- PILZ, K. (2001): “L’ipertesto: genere letterario marginale o emergente? Un’indagine sugli ipertesti di Italo Calvino”, en *Electronic Newsletter of '900 Italian Literature*.
Disponible en www3.unibo.it.
(Consulta: 28 de marzo de 2008)
- VALLS, F. (2008): “Sobre el microrrelato: otra filosofía de la composición de la composición”, en *La nave de los locos (sin número)*.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (2000): *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Colihue.
- ZANÓN GÓMEZ, J. y S. ESTAIRE (1990): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principio y desarrollo. Comunicación, lenguaje y educación”, en *Cable* N.º 6, pp. 55-90.
- ZANÓN GÓMEZ, J. (1995): “La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante tareas”, en *Signos: Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Edinumen.
- (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ZAVALA, L. (2008): *Seis problemas para la minificación, un género del tercer milenio*, Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana.
-



I. ANDAR ENTRE LIBROS: LA LECTURA LITERARIA EN LA CLASE (2006)

TERESA COLOMER,
ED. F.C.E., MÉXICO.

Teresa Colomer, en “*Andar entre libros*”, intenta contribuir a la construcción de un marco de actuación educativa que se alimenta tanto de los avances teóricos como de la aplicación práctica, con el fin de que cada docente pueda entender mejor el porqué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano. El libro está organizado en dos partes: la primera se dedica a los tres aspectos que interactúan en el proceso de la educación literaria y que son: la escuela, los lectores y los libros; la segunda plantea la interrelación de estos elementos con cuatro posibilidades de lectura que ayudan a los docentes a programar sus actividades de animación lectora: las lecturas individual y colectiva, su expansión a distintas áreas del conocimiento, así como la escuela como guía experta en la interpretación de los textos.

2. MANUAL DEL TUTOR VIRTUAL: GUÍA PRÁCTICA PARA ORIENTAR EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIOS VIRTUALES (2009)

R. CORREAL CUERVO Y
C. MONTAÑEZ TORRES,
ED. UNIVERSIDAD DE BOYACÁ, CENTRO DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO, CIPADE.

Este manual constituye una herramienta instructiva a los docentes o tutores virtuales que inician su actividad usando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza. El uso de las TIC en la educación está generando cambios en la forma en que docente, estudiante y contenidos se relacionan. El presente manual es fruto de un cuidadoso análisis sobre el papel del tutor virtual, destaca los aspectos afectivos, pedagógicos, comunicativos y cognitivos que debe conocer y aplicar el tutor. Los docentes en entornos virtuales dejan de ser instructores directos y pasan a ser facilitadores del proceso de aprendizaje a través de herramientas que ayudan al estudiante a acceder al conocimiento, a resolver sus dudas y a satisfacer las necesidades propias en su trabajo cotidiano.

3. **CÓMO ENSEÑAR A HACER COSAS CON LAS PALABRAS. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, VOLUMEN II (1999)**

**C. LOMAS,
PAIDÓS, BARCELONA.**

En este manual se conjuga el estudio teórico sobre los usos comunicativos de las personas y sobre la educación lingüística con la voluntad de contribuir al cambio de algunas de las formas habituales de enseñar lengua y literatura, aportando algunas ideas y sugiriendo algunas lecturas y actividades. Se intenta unir aspectos que casi siempre han estado demasiado alejados en el ámbito de la investigación lingüística y educativa (teoría y práctica, investigación y acción, saber y saber hacer) e invitan al abandono de actitudes basadas en el sometimiento a la tiranía cotidiana de las inercias pedagógicas.

4. **ESTRUCTURAS Y FUNCIONES DEL DISCURSO (1993)**

**T. A. VAN DIJK,
SIGLO VEINTIUNO, MÉXICO.**

El autor es uno de los fundadores del Análisis Crítico del Discurso (ACD), enfoque interdisciplinar que estudia el discurso y considera el lenguaje como una forma de práctica social. Se presenta en este manual una visión sintética de las ideas de Van Dijk en relación a la “cultura”, “etnicidad”, “género” y “tipos de análisis de discurso”. Es, sin embargo, “el contexto” quien juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales. En la línea de enfoque de Van Dijk se puede definir “el contexto” como “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso”; así los rasgos del contexto no solo pueden influir en el discurso (escrito y oral) sino que es posible lo contrario: puede modificar las características del mismo. Del mismo modo, el contexto se manifiesta cuando los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo, clase o institución social.

DANA OYEWU
dabeo18@gmail.com

Hemos adoptado el enfoque mediante tareas (EMT) al diseñar nuestra unidad didáctica ya que consideramos que este concibe la literatura como una experiencia comunicativa más. Se define la experiencia comunicativa como una actividad interactiva, interpersonal, un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación de significados que implica la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito.

El aprendizaje de la escritura literaria es otro de los ejes del EMT, los talleres literarios (Coto, 2002) aparecen como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los aprendices. Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (ejercicios de estilo con el fin de cambiar el punto de vista o invertir paródicamente un acontecimiento), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales.

La literatura ya no es solo un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino una experiencia en la cual los estudiantes intentan dar sentido a sus vidas, además de construir una identidad individual y colectiva, y de utilizar el lenguaje de un modo creativo. El enfoque comunicativo hace especial hincapié en este último punto, resaltando la función poética o creativa de la literatura.

OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: “EL DRAMA DEL DESENCANTADO”

La presente secuencia se ha elaborado sobre la base de un *microrrelato* del escritor colombiano Gabriel García Márquez, que sirve como ejemplo de presentación de este género literario. Ha sido ideada para un grupo meta de nivel B2 del *Marco común europeo* que cuenta con entre 6 y 10 aprendices, todos polacos, de entre los 25 y 40 años. Sus objetivos específicos son:

- Concienciar al alumno sobre la existencia en el terreno literario de un nuevo género, el *microrrelato*, y presentar ejemplos del mismo.
- Practicar la comprensión auditiva por medio del visionado de dos cortos disponibles en YouTube (internet), que ayudan a familiarizarse con el término *microrrelato* y con la persona y obra de Gabriel García Márquez.
- Acercar al alumno la obra y persona del escritor colombiano Gabriel García Márquez a través de la lectura y el comentario de un *microrrelato* suyo, así como aspectos autobiográficos recogidos en páginas oficiales sobre el autor disponibles en internet.
- Ejercitar la expresión escrita en colaboración, a través de una propuesta de escritura creativa basada en un *microrrelato* de Gabriel García Márquez, motivando al alumno a usar su imaginación y a integrar en el producto escrito los elementos aportados por sus compañeros a lo largo de la secuencia.
- Impulsar al aprendiente a realizar tareas de escritura basadas en la manipulación de textos literarios originales, mostrándole que esta actividad en clase puede ser una herramienta útil y legítima que puede motivarlo a incursionar en futuras lecturas en español, sea en formato libro o digital.

1. ROMPER EL HIELO

Se pregunta a los estudiantes qué suelen leer en polaco, otra LE o en español, qué géneros literarios conocen y cuáles les gustan. El profesor escribirá en la pizarra los géneros mencionados y ejemplos de los mismos si surgen, añade a la lista la palabra *microrrelato* y pregunta a los estudiantes si conocen el término. Se les concederán unos momentos para que hagan hipótesis sobre este tipo de género, puedan descubrir de qué se trata por sí mismos y tal vez asociarlo con algún vocablo que conocen en polaco u otra LE.

Si para los alumnos resultara completamente desconocida la designación *microrrelato*, el docente comentará que es un género bastante popular hoy en día, pero sin explicar en detalle en qué consiste, creando expectativa en los estudiantes sobre esta definición y buscando que se entusiasmen por descubrir su significado.

2. ANTES DE EMPEZAR, ALGUNAS ACLARACIONES

Se informa de que se pasará a ver un corto que puede aclarar las dudas que tuvieron lugar en la actividad anterior sobre el *microrrelato*, para ello se dividirá el grupo en parejas de alumnos A y B, y se entregarán diferentes preguntas.

Las preguntas para los **estudiantes A** serán:

Según el documental, ¿qué es el microrrelato? ¿De qué otro modo se le llama? ¿Es un fenómeno actual? ¿Por qué?

Las preguntas para los **estudiantes B** serán:

¿Qué autores, según el documental, han cultivado este género? ¿Conocéis a algún escritor mencionado? En la actualidad, ¿cómo y por qué se han popularizado los microrrelatos?

Se pasa al visionado del documental de YouTu-

be www.youtube.com/watch?v=Q3Etawl8hpQ, duración de 2'44". Pasados unos minutos se hará un intercambio de información en parejas al agrupar alumno A + alumno B. Se finalizará con una puesta en común para determinar las características del microrrelato estableciendo así como una definición inteligible a todos.

3. SELLAR LA CÁPSULA DEL TIEMPO

Para que los alumnos puedan orientarse levemente sobre el argumento del *microrrelato* que van a tratar en clase, continuarán agrupados en parejas y se les proyectarán imágenes, informándoles que lo que representan está relacionado con el argumento del *microrrelato* que trabajaremos. El fin es anticipar su argumento, comentar las primeras impresiones e hipótesis de los alumnos.

Las imágenes en cuestión serán: una persona al borde de un precipicio o abismo, un cuerda a punto de romperse y una pareja besándose fundida en un abrazo –la escultura “El beso”, de Auguste Rodin–, se les darán unos minutos a los alumnos para familiarizarse con ellas y hacer algunos comentarios.

Luego, se proyectarán en la pizarra tres fragmentos de textos sin mencionar a su autor.

Las frases serán:

«...el secreto de una buena vejez no es otra cosa que un pacto honrado con la soledad.» Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Buenos Aires, Sudamericana, 1967: 174.

«El amor es una enfermedad del hígado tan contagiosa como el suicidio, que es una de sus complicaciones mortales.» Gabriel García Márquez, *Textos costenos*, en *Obra periodística*, vol.

¹ Buscamos en todo momento propiciar el trabajo en cooperación para la realización conjunta de la tarea que hay que resolver, interacciones a través de las cuales se generan en el aula procesos de comunicación real, y en las que el español es el vehículo natural de los alumnos para la concreción de las mismas.

I, ed. de Jacques Gilard, Barcelona, Bruguera, 1981: 113.

«...y ahora decía que había muerto en Estoril de Lisboa, balneario y guarida de la decadencia europea, donde nunca había estado, y tal vez el único lugar del mundo donde no hubiera querido morir.» Gabriel García Márquez, *Buen viaje, Señor Presidente*, en *Doce cuentos peregrinos*, Madrid, Mondadori, 1992: 24 y 44.

Se les pedirá a los alumnos que, una vez que hayan leído, intercambien opiniones con su pareja sobre los textos e intenten relacionar los fragmentos con las imágenes. Cuando las parejas hayan debatido entre sí la imagen recibida, la frase correspondiente y la supuesta relación que esta pueda tener con el *microrrelato* que van a leer, presentarán su opinión al grupo. La relación entre los textos y las imágenes es abierta y no hay una solución única, sino que se trata de una manipulación del material, que actúa como agente suscitador de discusión entre los alumnos.

Es aconsejable, siempre que los alumnos no se opongan, grabar la exposición para recordar las historias que han contado, sellando así la cápsula del tiempo. Al finalizar, se informará a los alumnos de que el resultado de esta actividad será retomado al final de la secuencia –abrir la cápsula del tiempo– como material para elaborar un texto escrito. Al final de la discusión, el profesor dará a los alumnos la fuente de los textos y aprovechará el momento para introducir al escritor Gabriel García Márquez.

4. CONOZCAMOS MEJOR AL AUTOR DE NUESTRO MICRORRELATO

Se propone a los alumnos navegar por páginas oficiales del autor para profundizar en su obra y persona. Se les pedirá que entre todos fijen un tiempo tope para realizar la navegación, no con la intención de hostigarlos, sino más bien para que no se produzcan grandes desniveles en la

actividad y que todos tengan la oportunidad de recorrer la página.

Para ello, la clase continúa dividida en parejas de estudiantes **A** y **B** y, entre todos deberán distribuirse las rutas de exploración. El profesor les sugerirá la siguiente organización:

Alumno A: se ocupará de recabar la información recogida en la sección “El autor y sus libros”, en la que encontrará datos biográficos del autor así como sobre su obra.

Alumno B: se dedicará a consultar la sección denominada “Las obsesiones”, temas siempre presentes en la narrativa de García Márquez o *leitmotiv* de su obra.

Cuando los alumnos hayan concluido la navegación individual por estas secciones, deberán intercambiar la información que han encontrado en la página con su compañero.

Se propone como colofón, el visionado de un corto disponible en YouTube en el que García Márquez habla sobre las mayores influencias en su narrativa www.youtube.com/watch?v=h7FU5j7Wwgk&feature=related (duración 2’00”), que permitirá resumir datos autobiográficos interesantes y algunos títulos de sus obras.

5. NUESTRO MICRORRELATO

Una vez escrito o proyectado el título del *microrrelato* “El drama del desencantado” se pregunta al grupo:

¿Qué les sugiere el título? ¿Qué tipo de historia puede contar este microrrelato? ¿Qué género (comedia, aventuras, drama, etc.) os esperáis?

Se pasa a la lectura de “El drama del desencantado” en la red http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/abril_09/20042009_13.htm.

Individualmente, se les pedirá que escriban una lista con las cinco mejores y peores vivencias que hayan tenido en su vida y que las numeren de mayor a menor importancia.

Mis mejores vivencias	Mis peores vivencias
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

En parejas, deberán preguntar al compañero sobre sus experiencias. Una vez que terminen y en pleno se elegirán las vivencias que el grupo considere como las más dichosas y las más dramáticas.

A modo de cierre, el docente hará la siguiente pregunta para asegurar la correcta comprensión de la lectura: *Antes de suicidarse y a pesar de los muchos problemas, al personaje central ¿le hubiera gustado seguir viviendo? Justifica tu respuesta y menciona las posibles malas vivencias del personaje principal para decidir acabar con su vida.*

6. CONOCEMOS EL FINAL DEL MICRORRELATO, PERO ¿POR QUÉ NO LE BUSCAMOS UN COMIENZO?

Podemos adivinar el trágico final de nuestro protagonista, pero ¿quién era él y cómo era su vida? En grupos de tres vamos a imaginar un pasado para nuestro personaje respondiendo a las siguientes preguntas.

El profesor les propone una segunda lectura del texto teniendo en cuenta preguntas guía mientras realizan la lectura. Deberán comentar sus respuestas en grupos de tres o en parejas y crear un solo texto escrito como resumen.

Las preguntas guía son:

¿Cuántos años creéis que tenía? ¿A qué se dedicaba antes de suicidarse? ¿Cómo era su carácter? ¿Por qué motivo se suicidó? ¿Creéis que tenía otra solución? ¿Este desenlace es una forma de resolver problemas o de escapar de ellos?

Pasado un tiempo se lee en pleno las respuestas de los alumnos.

7. BUSQUEMOS INSPIRACIÓN EN OTROS microrrelatos

Para ello vamos a explorar un portal de escritura creativa www.aneccdonet.com/modules.php?name=News&new_topic=13.

En esta página, orientada a aquellos que buscan crear textos literarios, se presentan metáforas, cuentos, *microrrelatos*, historias, proverbios, poemas, etc. En definitiva, se trata un instrumento nada desdeñable para ejercitar la producción escrita que ayuda a “escritores” noveles. La página (en constante cambio y actualización) cuenta con fragmentos que se proponen bien como inicio o desenlace para desarrollar, los “escritores” cuentan con un editor de texto simple e intuitivo para editar *on-line*, además de enlaces a diccionarios.

Nuestros fragmentos seleccionados serían:

Soledad

Mi cabeza vaga por cada rincón del corazón buscando una razón para olvidar. Las noches son eternas y los días, demasiado luminosos. El corazón se me acelera cuando recuerdo nuestros paseos por Roma y como, por casualidad, llegamos a encontrar el rincón más maravilloso del mundo en forma de Fontana...

Venganza

...una mañana de invierno Piero terminó de imaginar el plan definitivo. Fue al puente y se lanzó. Su cadáver fue recuperado en la ribera, cien metros hacia abajo, a los dos días. El plan era perfecto. Una semana más tarde su madre moría de tristeza.

Desamor

...cuando desperté, con el sol en la ventana y la mañana del domingo muy avanzada, tardé un rato en percatarme del desastre en que se había convertido el salón. Todo estaba destrozado. En la alfombra pisé una enorme mancha...

En grupos de tres estudiantes deberán escribir un *microrrelato* retomando los fragmentos propuestos, se aprovechan las actividades 1 y 2

para recordar las características del género.

Durante la tarea de escritura, el profesor estará a disposición de los alumnos para cooperar en la solución de dificultades y apoyarlos en la redacción. Cuando los grupos hayan terminado su tarea, cada equipo presentará su *microrrelato*, intentaremos leer la mayor variedad en torno al mismo fragmento y aportarle así la mayor seguridad posible al aprendiente, que no debe temer experimentar con el texto escrito.

8. ABRIR LA CÁPSULA DEL TIEMPO Y MANOS A LA OBRA

Se abre ahora la cápsula del tiempo –retomamos la grabación– con las predicciones hechas en la actividad 3 donde los discentes anticipaban el argumento del *microrrelato*. Elegiremos las exposiciones que nos puedan valer para describir al personaje central del *microrrelato* “El drama del desencantado” y dar pistas que explican su decisión de suicidio. Volvemos a las actividades 5 y 6 donde los alumnos habían escrito hipótesis sobre lo que precede a nuestro *microrrelato* e individualmente lo titulen y elaboren.

Una vez finalizado, el grupo elegirá el trabajo que más le haya gustado, justificarán su elección y se publicará en la red.



Entrevista a Humberto Hernández



Humberto Hernández Doctor en Filología y Catedrático de universidad (Área de conocimiento de Lengua española) adscrito al Departamento de Filología Española, y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna. Entre sus publicaciones caben destacar sus libros *Literatura de Canarias siglo XX: Antología de textos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Santa Cruz de Tenerife, Interinsular Canaria, 1987); *Los diccionarios de orientación escolar: Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española* (Tubinga, Max Niemeyer, 1989); *Aspectos de Lexicografía contemporánea* (Barcelona, Bibliograf, 1994); *Una palabra ganada (Notas Lingüísticas)* (La Laguna, Altasur, 2002), *El mensaje en los medios. A propósito del estudio lingüístico de la prensa regional canaria* (Frankfurt / Madrid, Vervuert / Iberoamericana, 2004), *Norma lingüística y norma mediática en los medios de comunicación canarios* (Islas Canarias, Academia Canaria de la Lengua, 2006) y *Norma lingüística y español de Canarias. Manual de consulta para periodistas* (Islas Canarias, Gobierno de Canarias/Asociación de la Prensa de Tenerife, 2009). Es autor además de varios libros de texto y diversas antologías.

Ha participado también en la elaboración de una docena de diccionarios didácticos, en la del *Clave: Diccionario de uso del español actual* (Madrid, SM, 1.ª ed. de 1997, y 8.ª de 2006), en la

del *Diccionario de sinónimos y antónimos del español actual* (Madrid, SM, 1.ª ed. de 2001, y 3.ª ed. de 2006), y en la del *Diccionario de español para extranjeros* (Madrid, SM, 2002).

PD.—Tu experiencia como profesor es muy dilatada, pero ¿cómo surgió realmente tu interés por el español como lengua extranjera?

HH.—*El interés por el español es el interés por el español. En su vertiente descriptiva, como objeto de investigación me interesa el español, con todas sus variantes; desde la perspectiva docente, su enseñanza a diferentes destinatarios: jóvenes y mayores, nativos y extranjeros. Quizá, cuando uno se aproxima a la experiencia de enseñar a usuarios de otra lengua materna surgen aspectos de un indudable interés que nos obligan a reflexionar sobre problemas metodológicos que uno no se había planteado con los nativos. A mí me ha abierto un panorama muy interesante en cuestiones de teoría y práctica lexicográficas: hay que tener en cuenta que el estudiante extranjero tiene ya adquiridas una serie de habilidades y destrezas que no posee el nativo, y nuestra preocupación puede ir por otros derroteros más próximos a la investigación de índole didáctica, más que a la didáctica como tal.*

PD.—Antes de acceder a la cátedra de Lengua española de la Universidad de La Laguna, ejerciste docencia algunos años como Maestro de Primera Enseñanza. ¿Crees que este debería ser un eslabón imprescindible en la carrera docente?

HH.—*He pasado por muchos niveles universitarios y no universitarios, y, desde luego, creo que la experiencia es muy enriquecedora. No podría decirte si esta experiencia debe constituir un eslabón imprescindible: para mí, seguro, ha sido una experiencia fundamental y decisiva. Sí puedo decir que muchos de mis mejores profesores universitarios lo fueron antes en las aulas de colegios e institutos. En realidad, si*

yo tuviese capacidad para decidir sobre esta cuestión, promovería la experiencia siempre en otros niveles educativos: las razones son obvias, según mi criterio.

PD.—Además de enseñar lengua española en la Facultad de Ciencias de la Información de la ULL, has dirigido durante dos ediciones el Máster de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de La Laguna. ¿Cuál es tu experiencia en este terreno y qué recomendaciones harías a las autoridades académicas universitarias que contemplan la posibilidad de ofrecer un Máster en ELE?

HH.—En realidad no dirigí: fui coautor del plan de estudios del máster e intervine como profesor y como secretario académico; eso sí, involucrado al máximo. Mi experiencia, al margen de los contratiempos con los que te encuentras cuando no ves una respuesta institucional adecuada, fue extraordinaria. Impartimos dos ediciones del máster y, en la tercera, decidimos no seguir luchando ante tanta desidia. Ya he hecho en varias ocasiones sugerencias a las autoridades académicas sobre la conveniencia de implantar estos estudios de postgrado junto con la potenciación de la enseñanza del español como L2 en nuestra universidad: resulta cuando menos una lamentable paradoja que en una Comunidad con la nuestra, en una universidad como la nuestra, en pleno centro del español, con unas potencialidades académicas y profesionales indiscutibles permanezcamos al margen en este proyecto panhispánico de difundir nuestra lengua y nuestra cultura.

PD.—A un especialista como tú en Lexicografía no habría que hacerle esta pregunta. Sin embargo, ¿crees que sin ayuda del diccionario la enseñanza no sería tan eficaz?

HH.—Creo rotundamente que no, y no porque lo diga yo sino porque está empíricamente comprobado. Dudo, por otra parte, que se pueda enseñar lengua sin el diccionario; siempre, de una manera o de otra se hace uso de él. Muchas veces el profesor lo va elaborando con sus alumnos, práctica y ejercicio que tienen sus indudables ventajas. Hoy nuestros diccionarios, para nativos y para extranjeros, poseen una gran ca-

lidad. Es una pena que se desaprovechen los esfuerzos de tantos lexicógrafos que se han empeñado en situar a los diccionarios en español al mismo nivel que otras tradiciones lexicográficas.

PD.—Una de tus publicaciones de hace ya unos años se titulaba “Enseñanza de la literatura y uso del diccionario”. ¿Cuál es la situación actual en nuestro país a este respecto? ¿Tienes constancia de que se use más el diccionario?

HH.—Enlazándolo con la pregunta anterior, vuelvo a repetir que la situación, aunque puede que haya mejorado algo, está muy lejos de ser lo satisfactoria que deseamos. La Lexicografía en general y la Didáctica del uso del diccionario en particular siguen siendo asignaturas pendientes (y valga el tópico) en los planes de estudio de Magisterio y Filología.

PD.—¿Qué rasgos consideras tú más importantes en un diccionario de L2/LE?

HH.—No es fácil resumirlo en este breve espacio; lo intentaré: sobre todo que se le preste un mayor interés a sus posibilidades codificadoras, pues si bien el nativo puede llenar con su intuición y competencia los “vacíos” que pueda presentar un diccionario, el estudiante de una L2 no tiene esta posibilidad. Para eso el lexicógrafo prestará un gran interés a los aspectos microestructurales del diccionario: no solo información semántica, sino una exhaustiva información gramatical, pragmática y de uso. Ni que decir tiene que el léxico que constituya su nomenclatura habrá de ser seleccionado con mucho tino: léxico actual, meridional y atlántico, de todos los niveles y registros.

PD.—¿Qué opinión te merecen los diccionarios en línea?

HH.—Solo conozco dos del español que pueden consultarse con ciertas garantías: el DRAE, de la Academia, y el Clave: Diccionario de uso del español actual, de SM. Puede parecer sorprendente si tenemos en cuenta que la oferta lexicográfica en internet, como todas las ofertas, es enorme. Una vez más la cantidad va en relación inversa con la calidad. Otra cosa son

los diccionarios en CD-ROM, de los que tampoco hay tantos, pero sí son muy útiles por las posibilidades de consulta que nos ofrecen.

PD.—Una de las primeras cosas que aprenden los estudiantes extranjeros es a decir “tacos” en español. ¿Crees que se debe incluir esta información en los diccionarios?

HH.—Por supuesto. Los llamados tacos son palabras tan legítimas como las voces más elevadas y poéticas; además, son muy rentables en la comunicación habitual. Eso sí, el diccionario tiene que incluir todas las marcas pragmáticas necesarias para que el usuario use esos tacos en las situaciones comunicativas adecuadas. Tan anómalo resulta el uso de “can” en una conversación de barra de bar (“Me mordió un can esta mañana”) como llamar “gilipollas” a un colega en un debate parlamentario: aunque muchas veces sucede, lo que nos habla de la altura intelectual (y lingüística) de algunos de nuestros políticos.

PD.—No es lo mismo decir “Se ha neutralizado a la mayoría de los insurgentes”, que “Se ha exterminado / masacrado / matado a la mayoría de los insurgentes”. La realidad es la misma, pero no la forma de expresarlo ni el efecto que produce. Este fenómeno, que es tan frecuente en español, ¿no merecería que dispusiéramos de un buen diccionario de eufemismos?

HH.—Si hubiera buenos diccionarios generales y de uso, sobran los diccionarios de frases hechas, ortográficos, de dudas, y, por supuesto, de eufemismos. El carácter eufemístico de una voz es una marca pragmática que deben incorporar los diccionarios.

PD.—Antes de pasar a otras cuestiones, ¿no crees que ya va siendo hora de que tengamos un diccionario combinatorio de carácter pedagógico al alcance de cualquier estudiante de ELE?

HH.—Bueno, ya tenemos algo. Existe una versión adaptada a las necesidades de un público mayoritario

al conocido diccionario Redes que dirigió Ignacio Bosque, cuyo título es Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Pero siempre se puede hacer algo más adaptado a ciertos grupos de usuarios.

PD.—Un número cada vez mayor de licenciados en lengua española y en lenguas modernas no tienen inconveniente en trasladarse a algún país extranjero porque es allí donde pueden encontrar trabajo, aunque escasamente remunerado, dando clases de español. ¿Crees que esta experiencia debería ser obligatoria para todo aspirante a ser profesor de ELE?

HH.—Hombre, también se puede enseñar español como lengua extranjera en nuestra propia tierra; sobre todo en estas islas, donde ya hay localidades con un elevado número de residentes hablantes de otras lenguas, aunque siempre la experiencia en el propio país extranjero es, sin duda, mucho más enriquecedora.

PD.—En tu opinión ¿qué le falta a la enseñanza de español como lengua extranjera en nuestro país para ser una especialidad de rango plenamente universitario?

HH.—Simplemente que las autoridades universitarias le otorguen ese rango. Hoy, la autonomía de las universidades facilita que una universidad en particular pueda conceder ese rango a un plan de estudios elaborado de acuerdo con la normativa oficial para que sea sancionado por las distintas agencias de evaluación.

PD.—Que yo recuerde, desde que tuvo lugar el primer congreso de ASELE muy pocas veces has faltado a esta cita anual que, según te he oído decir, antepones a cualquier otro evento de carácter científico que coincida cronológicamente con el congreso de ASELE. ¿A que se debe esa preferencia?

HH.—Es cierto, y la respuesta está muy relacionada con la primera pregunta. Me interesan, como dije, no

solo los aspectos didácticos de la enseñanza del español como L2, sino las cuestiones teóricas que de este asunto pueden derivarse, y son los congresos de ASELE el lugar más adecuado para tratar sobre esto.

PD.—Como tú bien sabes, la Universidad de La Laguna junto con la de Las Palmas de Gran Canaria son las únicas universidades españolas que aún no tienen cursos para extranjeros de carácter universitario. ¿Qué habría que hacer para convencer no solo a las autoridades académicas sino también a las instituciones locales de que estamos perdiendo una gran oportunidad de promocionar estas islas y de paso proporcionar numerosos puestos de trabajo?

HH.—*Habría, antes que nada, que informarles de lo que se hace en Salamanca, Málaga, Alcalá. De lo que se quiere hacer en La Rioja y Santander, por ejemplo; y luego decirles por qué se sigue promocionando la enseñanza en las universidades en las que ya está plenamente asentada, y cuál es la razón de que estas últimas comunidades hayan apostado tan fuerte por impartir estas enseñanzas.*

PD.—Finalmente, ¿en qué proyectos de investigación estás trabajando en estos momentos y qué otros te gustaría emprender en un futuro próximo?

HH.—*Me sigo interesando por mis tres líneas de investigación preferentes: por la enseñanza de la lengua (como L1 y como L2), por la lengua en los medios de comunicación y, por supuesto, por la Lexicografía. Actualmente indago sobre la situación de la lexicografía didáctica en el ámbito hispanoamericano.*

Muchas gracias, Humberto, y hasta el próximo congreso de ASELE que, como sabes, se celebrará en Valladolid.

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna



NUEVA 'WIKI'

María Lasprilla anuncia en Formespa que está a punto de terminar un proyecto de wiki que ha titulado "Universo ELE". De momento, la wiki solo cuenta con la página inicial en la que se responde a las preguntas de: qué es la wiki, por qué la wiki, para quién y cómo participar en ella, y cuyas respuestas transcribimos a continuación. Para más información, pueden consultar la página <http://bit.ly/bJXUR> o escribir a María Lasprilla a su dirección electrónica maria.lasprilla@foreinglanguagespot.com.

¿QUÉ ES "UNIVERSO ELE"?

Es un proyecto cuyo **objetivo principal** es reunir a todos los profesores de ELE que deseen aprovechar las herramientas de internet para **aprender trabajando de manera colaborativa**. Se espera que, mediante la cooperación, "Universo ELE" se convierta gradualmente en una **enciclopedia virtual** gratuita hecha **por y para los profesores de español como lengua extranjera**.

¿NO EXISTEN YA PÁGINAS DEDICADAS AL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?

Sí. Existen grandiosos espacios virtuales en los que el profesor de ELE puede encontrar apoyo y

aportar sus conocimientos y experiencias, unirse a debates, aclarar dudas, y demás. Ejemplos de ello son la Comunidad TodoELE, las listas de distribución como Formespa y páginas de revistas dedicadas a publicar contenidos sobre el área, como MarcoELE. No obstante, algunos profesores hemos manifestado la necesidad de contar con un sitio en el que, parte del contenido que se genera en esos sitios web, especialmente en el caso de las listas de distribución y de los foros de las comunidades, sea canalizado y reorganizado de manera tal que podamos aprovecharlo mejor, filtrándolo y publicándolo a modo de artículos enciclopédicos en los que se presente lo más valioso que haya derivado de esas discusiones. Esto significa que "Universo ELE" no pretende ser una página más de lo mismo, sino ser un complemento a los sitios web de ELE que ya existen.

ENTONCES, ¿DE QUIÉN Y PARA QUIÉN ES "UNIVERSO ELE"?

Aunque el proyecto tomó forma durante el desarrollo de la tesina de una profesora de ELE, la *wiki* se ha concebido como algo que es **de todos y para todos los profesores de ELE** que estén interesados en participar. Participar significa acceder al contenido para enriquecer nuestra labor profesional, pero **sobre todo significa construir la enciclopedia entre todos**. Siendo un trabajo colaborativo se espera que **todos puedan aportar algo en menor o mayor cantidad**. Esto quiere decir que, bien sea un profesor novel, o un profesor en formación o alguien con muchísimos años de experiencia en el campo, todos tenemos la misma oportunidad y la *wiki* necesita de todos por igual.



Congresos, Jornadas y Cursos

CONGRESOS CELEBRADOS

VII Congreso de Hispanistas Asiáticos, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, 26, 27 y 28 de agosto de 2010

Su exitosa organización corrió a cargo de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU, también conocida como Beiwai), por un equipo liderado por su Decano, el Prof. Liu Jian, y el propio Presidente de la Asociación, el profesor Dong Yansheng, ayudados por gran parte del profesorado y un nutrido equipo de eficientes y simpáticos estudiantes voluntarios.

Durante las dos jornadas y media que duró el congreso se presentaron un total de 132 trabajos, 15 de ellos como ponencias plenarias a cargo de ilustres hispanistas como Dong Yansheng (Presidente de la AAH y profesor del centro organizador), Francisco Moreno (Director Académico del Instituto Cervantes), Darío Villanueva (Secretario de la Real Academia de la Lengua), Lu Jingsheng (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai y Fundación Comillas), Antonio Briz (Universidad de Valencia), Raúl Ávila (Colegio de México), José Ramos (Universidad de Tamkang) o el inclasificable Ramón Tamames. El resto se distribuyó en 6 paneles paralelos: tres para Lingüística y Didáctica de ELE, uno para Traducción y Comunicación Intercultural, uno para Literatura Hispánica, y uno para Relaciones Políticas y Económicas entre Asia y el mundo hispánico.

Cabe destacar la abrumadora mayoría de académicos de China Continental, pero también notable la de los colegas de Corea y Japón. En menor medida se trajeron trabajos desde Taiwán, Hong Kong, Filipinas y Tailandia. En esta ocasión se echó de menos la representación de participantes de Vietnam, India, Indonesia, Malasia e Irán, presentes en el anterior congreso, en Manila, en julio de 2007 (antes de la gran crisis financiera).

En la clausura del VII Congreso se anunció que una selección de trabajos sería publicada en las Actas del congreso, cuya edición digital aparecerá en SinoELE.org. (www.sinoele.org). Asimismo, también se hizo saber que el turno de presidencia para los próximos 3 años estará en manos del también ilustre Lu Jingsheng, profesor de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU), donde se celebrará un congreso en verano de 2013.

Me permito hacer un comentario algo curioso, “fuera de micrófono”: este congreso se anunció públicamente por primera vez durante el Congreso de Manila en noviembre de 2010, y a continuación se hizo una convocatoria a través de este foro. La organización (integrada por profesorado de la Universidad de estudios extranjeros de Beijing) no hizo uso de ninguna página web propia, más allá del anuncio en la web de SinoELE.org y, sin embargo, a pesar del tan escaso despliegue de medios tecnológicos para la promoción y la coordinación del congreso, el éxito fue tal entre asistentes y ponentes, que literalmente se tuvieron que rechazar trabajos y limitar el número de participantes. Esperemos que Shanghai supere a esta VII edición y que no falte nadie.

NICOLÁS ARRIAGA
Moderador ELE Asia-Pacífico
Co-director de SinoELE

Breve crónica del XXI Congreso Internacional de ASELE (Universidad de Salamanca)

Entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre se ha celebrado en Salamanca la vigésima primera edición del Congreso Internacional de ASELE. El destino quiso que la fecha de inauguración coincidiera con la convocatoria de una huelga general en todo el país, lo que provocó no pocos dolores de cabeza a la organización del mismo

y a los propios asistentes. Una de las primeras consecuencias de tan infausta coincidencia fue la de no poder contar con ninguna autoridad ni local ni universitaria para la inauguración, so pena de boicot. Aun así, hay que decir que la conferencia inaugural de Humberto López Morales, Secretario de las Reales Academias de la Lengua Española y reciente Premio de Ensayo Isabel Polanco, dio brillo suficiente a un acontecimiento de esta envergadura. Su conferencia titulada *Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas* no defraudó y dejó muestras tanto de sus conocimientos como de sus dotes de orador.

Poco antes había comenzado ya el desarrollo del congreso. Desde las 9.30 de la mañana, y en diez salas simultáneas, goteaba la ciencia que seguiría desplegándose en días sucesivos hasta completar las casi 90 comunicaciones y 30 talleres que conformarán este año el núcleo de las actas de este congreso, que con el título, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, se presentarán el próximo año en la Universidad de Valladolid, organizadora del evento de la mano de Carmen Hernández y Antonio Carrasco. Ciertamente, hay que decir que el edificio elegido facilitó mucho el contacto entre participantes, editoriales, ponentes y público en general. A excepción de las comunicaciones, todo el congreso se desarrolló en torno al auditorio, en cuyo vestíbulo estaban instaladas las editoriales y, junto a ellas, la cafetería. Todo a mano.

El primer día por la tarde comenzaron las presentaciones editoriales y, tras la mesa redonda en la que participaron Neus Sans (Edit. Difusión), Juan Felipe García Santos (Universidad de Salamanca) y Roser Martínez (*London School of Economics*) con el título *Los textos en la enseñanza de ELE*, todos aquellos que lo desearon, que fueron muchos, acudieron a dar una vuelta por la ciudad que resultó deliciosa, a decir de los participantes, no solo por lo que la propia ciudad ofrece, sino por la guía que les acompañó. El día concluyó con un vino español en la Hospedería del Palacio de Anaya: un patio precioso con unas excelentes vistas a la catedral y una temperatura

perfecta nos atrapó casi dos horas en la degustación de productos de la tierra. Luego, a casa (algunos) para preparar el día siguiente, que iba a ser, igualmente, intenso.

El día 1, ya sin la presión de la huelga y con el ritmo del congreso aprendido, comenzó con las comunicaciones y talleres, muy numerosas y de excelente calidad. A continuación, tuvo lugar la generosa presentación de Lourdes Hernández y Roser Martínez titulada: *SiM: acceso a la realidad sociocultural hispana a través de materiales audiovisuales auténticos. Desarrollo de recursos didácticos para el aula de ELE*, generosa porque compartieron todos los materiales con las personas que asistieron e interesante y productiva por la exposición que hicieron de los mismos. Casi inmediatamente Estrella Montolio (Universidad de Barcelona) nos presentó su ponencia *Mecanismos de escritura experta, multimodalidad y enseñanza del ELE*, con la que concluimos la mañana; una excelente presentación y un contenido realmente sugerente. Acabamos el día con los enormes conocimientos de Lourdes Ortega en cuanto a *Cómo publicar en revistas extranjeras*, que a todos nos resultaron bastante esclarecedores. Lourdes Ortega dejó su *power-point* en la página web del congreso para todos aquellos que quieran descargarlo y consultarlo de nuevo. Con la celebración de la asamblea de socios, en la que, entre otras cosas, se presentaron las actas del congreso de Comillas, la monografía ASELE n.º 13 y los premios de investigación de este año, cerramos la segunda jornada.

Salvador Montesa (Universidad de Málaga), en su excelente conferencia *Literatura y lengua. Un camino de ida y vuelta*, dejó buena muestra de su larga experiencia docente y de sus conocimientos literarios aplicados a la enseñanza de ELE. Para terminar la mañana, la directora y los profesores de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, M.^a Ángeles Pérez López, Inmaculada Borrego, Clara M.^a de Vega y Marta García expusieron *Nuevos proyectos de evaluación y certificación*, que están llevando a cabo en los últimos meses. Información muy interesante y realmente útil para todos aquellos

que se dedican a la evaluación. La mesa redonda *Texto y literatura en la enseñanza de ELE* en la que participaron Alberto Buitrago (Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca), Gonzalo Santonja (Director del Instituto Castellano y Leonés de la Lengua) y Begoña Sáez (Universidad de Valencia) cerró el programa académico del congreso.

De nuevo, la Hospedería del Palacio de Anaya acogió a los últimos supervivientes para ofrecerles otro vino español, igualmente exquisito, por el marco, por las viandas y por la compañía. Al día siguiente, ya tras los rigores de una noche para algunos corta, 28 valientes salieron para La Alberca, la Peña de Francia y Miranda del Castañar acompañados por Jesús Jiménez, profesor de Historia del Arte de la Universidad de Salamanca y, a mayores, como se dice por estos lares, oriundo de La Alberca. Dicen, porque yo no tuve la fortuna de acudir a la excursión, que no se sabe qué fue más delicioso, si los parajes y la comida a base de patatas meneadas, carne de ternera a la brasa y tarta de queso que les ofreció la Sierra de Francia, o la compañía y las explicaciones de Jesús sobre aquellas tierras.

En fin, qué más decir. El que firma esta crónica, el anfitrión de esta XXI edición del Congreso de ASELE, ha hecho todo lo posible para que las más de doscientas personas que estuvieron durante estos días en Salamanca, venidas desde tantos lugares diferentes, se hayan encontrado como en su propia casa. Espero que el programa y las distintas actividades que preparamos hayan respondido a sus expectativas y que hayan concluido su estancia en Salamanca con la satisfacción de haber aprendido y haber compartido ciencia, amistad, mesa y mantel a plena satisfacción. Como ya he tenido oportunidad de decir a la mayoría de los socios de ASELE y asistentes al congreso: todo lo bueno que en él haya habido ha sido obra vuestra.

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS
Universidad de Salamanca
Presidente del XXI Congreso Internacional
de ASELE

PRÓXIMOS CONGRESOS

18-20 de noviembre de 2010

II Encuentros Comillas

Lugar: Santander, Cantabria, España
Info: Inmaculada Martínez
encuentrosele@fundacioncomillas.es
www.encuentroscomillas.es

1-3 de diciembre de 2010

XI Congreso de SEDLL

Lugar: Jaén, España
Info: María Luisa Pérez
mlperez@ujaen.es
www.sedllxi.com

10-12 de diciembre de 2010

Lugar: Galway, Ireland

I Congreso Internacional de lenguas: traducción, tecnología y autonomía en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

pilar.alderete@nuigalway.ie
www.ndlr.ie/modlang/blog?p=438

17-21 de enero de 2011

XII Simposio Internacional de Comunicación Social

Lugar: Santiago de Cuba, Cuba
Info: Eloína Miyares
i2sics@cla.ciges.inf.cu
www.santiago.cu/hosting/linguistica

16-20 de febrero de 2011

V Congreso de la AIETI

Lugar: Castellón de la Plana, España
Info: Comité organizador
aietics2011@uji.es
www.aietics2011.uji.es

23-26 de marzo de 2011

Hispanistentag2011-Sektion10: Medienlinguistik

Lugar: Passau, Alemania
Info: Raúl Sánchez Prieto & Ramona Schröpf
Ramona.schroepf@romanistik.rwth-aachen.de
www-users.rwth-aachen.de/ramona.schroepf/
call2.htm

17-20 de abril de 2011

IV Congreso Internacional de FIAPE

Lugar: Santiago de Compostela, España

Info: José M.^a Izquierdo

E-mail: p.j.m.izquierdo@ub.uio.no

www.fiape.org/ivcongreso/index.html





SUAU JIMÉNEZ, FRANCISCA
LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA (EN
INGLÉS Y ESPAÑOL EN GÉNEROS DE ECO-
NOMÍA Y EMPRESA)

Arco/Libros. Madrid, 2010.

Que una especialista en el campo de la traducción, como es Francisca Suau, comience este libro diciendo que, aparte de otras consideraciones, la calidad de la traducción se consigue “conociendo bien los textos, los temas que se traducen, las lenguas de partida y llegada, y también con la experiencia acumulada en años”, es ya indicativo de que la autora no se dedica solamente a investigar en el plano teórico sino que conoce muy bien la traducción en su aspecto práctico. Como escribe a continuación –lo cual revela de paso una gran sensatez–, “entre los profesionales de la traducción especializada se suele decir que solo con la práctica prolongada se hace fiable un traductor, ya que este necesita haber tenido en sus manos una cantidad de textos que le permita conocer todos los obstáculos y entresijos traductológicos de los géneros y registros de un campo de especialidad.”

No es menos cierto, sin embargo, que la práctica por sí sola no basta, por lo que la finalidad de este libro es “ayudar a complementar la formación de los traductores en ciernes y también servir como referencia para los traductores profesionales que necesiten conocer las características lingüísticas de los géneros del campo

económico-empresarial sin necesidad de haber tenido una larga práctica como traductor”. [sic]

En el CAPÍTULO 1, la autora pasa revista a las clasificaciones que distintos especialistas han hecho de la traducción especializada para luego proponer su propia definición de la traducción económico-empresarial. Para ella, la TE-E es “un tipo de traducción socio-semiótica, definida por su necesidad social y profesional, que incluiría el discurso técnico, el legal y el literario, este último en ejemplos tales como la carta comercial, el anuncio publicitario y el artículo de prensa especializada”. En cuanto a los documentos objetos de traducción, es lógico que tengan que ver con la naturaleza de la actividad económico-empresarial, por lo que sería fácil establecer una tipología de textos derivados de la propia actividad profesional.

Aborda luego, en el CAPÍTULO 2, los conceptos de género y registro, ya objeto de estudios anteriores, pero incorporando esta vez una nueva dimensión: la del metadiscurso, basada en el desarrollo de la función interpersonal de Halliday, algo que ella confiesa que es “totalmente innovador en su aplicación a la traducción especializada inglés-español económico-empresarial (...) y que no existía hasta la fecha en el panorama académico ni profesional en España”. Es precisamente esta nueva aportación la que corrobora lo que ya sabe cualquier persona que conozca otra lengua aparte de la suya; que la percepción del mundo que nos rodea es distinta según las lenguas. En otras palabras, las cosas no solo no se ven de la misma manera sino que casi siempre se expresan de forma diferente. Valgan como ejemplos los siguientes: “**Por poco me caigo**”, frente a “*I almost fell*”, forma más lógica de referirse a una acción anterior al momento en que se habla; “*sunny periods*” o “*sunny intervals*”, que diría el hombre del tiempo en Inglaterra, frente a nuestro “**nubes y claros**”; o la advertencia que se escucha en los aeropuertos españoles: “**Por su propio interés, rogamos mantengan**

controlados sus equipajes en todo momento” frente a la versión inglesa, más escueta e imparcial de “*Please, do not leave luggage unattended*”. La enorme capacidad de síntesis del inglés hace que difícilmente una traducción española pueda superar la versión original en los siguientes ejemplos: “*‘Maybe one day’, says Miss Calendar, angling herself out of the car...*”/ “*His father, O-ing out the smoke...*”.

Traducir no consiste, por lo tanto, en sustituir unas palabras en la lengua de partida por otras en la lengua de llegada, ya que eso produciría expresiones esperpénticas como “**las abriendo veces**” por *the opening times* (ejemplo real de un inglés aprendiz de español) o las del conocido librito publicado hace unos años *From lost to the river*. Por esta razón, hay que destacar la importancia que tiene el metadiscurso, al que Francisca Suau dedica el CAPÍTULO 3 y que por su enorme interés resumimos a continuación utilizando o parafraseando en gran parte sus propias palabras.

La definición más sencilla de metadiscurso es la siguiente: “discurso que versa sobre las reglas de funcionamiento del discurso mismo. Es la realización concreta del metalenguaje”. No añade, por lo tanto, nada nuevo al texto oral o escrito en cuanto al contenido, pero ayuda a interpretar y evaluar la información dada.

Lingüísticamente, el metadiscurso se realiza a través de numerosos recursos, como verbos en condicional, verbos modales, adverbios, verbos en imperativo, pronombres personales, ciertos adjetivos, etc., todo ello en función del propósito comunicativo, los filtros culturales de cada lengua, así como de las decisiones que cada autor toma de acuerdo con la relación interpersonal que desea establecer con el lector u oyente.

Como ejemplos de metadiscurso en el folleto turístico, en inglés y en español, cita Suau los siguientes:

If **you** have limited time *we* recommend **you** follow this list or take **our** recommended itinerary to visit London. Some of the information here **you’ll** probably know, but **it’s** worth reading **it** all at your leisure. **You’ll** certainly save

time and money if **you** do

¿Qué hacer en Valencia? Acercarse a la **imponente** Cartuja de Porta Coeli, contemplar las **mejores** obras de arte en el IVAM o, en marzo, en las fiestas de Las Fallas, asistir a las **espectaculares** mascletaes de la Plaza del Ayuntamiento.

Vemos que, en los ejemplos anteriores, el inglés utiliza pronombres personales para atraer la atención del lector, mientras que el español opta por el uso de adjetivos. Por eso es absolutamente necesario conocer el patrón metadiscursivo de cada género en la lengua meta para no cometer el error de traducir literalmente el metadiscurso de la lengua de partida, ya que entonces se producirían resultados si no incorrectos, sí al menos contrarios al genio de la lengua, en este caso la española. De nuevo citamos ejemplos de Suau:

Inglés como lengua de partida

“*You’ll* get to see such treasures as King Charles I”

“*You* can bathe naked on Hampstead Heath”

“For money withdrawals *you* will need to produce *your* passport”

“*You* can buy a ticket to attractions like the Tower...”

Español como lengua meta (traducción deficiente realizada siguiendo el patrón inglés)

“*USTED* verá tesoros como el Rey Carlos I”

“*USTED* podrá nadar desnudo en Hampstead Heath”

“Para sacar dinero, *USTED* deberá mostrar *SU* pasaporte”

“*USTED* puede comprar una entrada en atracciones como la Torre...”

Completa el capítulo 3, un apartado sobre patrones y elementos del metadiscurso en inglés y español en géneros performativos, y otro en el que se ofrecen los resultados de una investigación sobre la traducción del metadiscurso en el género *promoción de servicios y productos turísticos*.

El CAPÍTULO 4 versa sobre el léxico del inglés y del español económico-empresarial y en él se presta atención al registro, especialmente

a las particularidades léxicas en ambas lenguas, como son las colocaciones, los compuestos nominales, los términos afines o cognados, así como los calcos y préstamos.

En el CAPÍTULO 5 se recoge una amplia muestra de géneros de la economía y de la empresa (cartas comerciales, informes, folletos, artículos, etc.) en inglés y español seguidos del correspondiente análisis genérico, de registro y metadiscurso.

Finalmente, en el CAPÍTULO 6 se proponen los pasos que se deben seguir antes de abordar la traducción de un texto económico-empresarial y que tienen que ver con el análisis de cuál es el género, registro y metadiscurso del texto en cuestión.

Concluye la autora recapitulando lo expuesto anteriormente en el libro e insistiendo en la necesidad de un análisis lingüístico del texto, como paso previo que garantizará la calidad de la traducción. Sigue una bibliografía selectiva en la que, de un total de 94 publicaciones, un tercio lo son de autores españoles, señal evidente del interés que en nuestro país ha suscitado la traducción especializada de la que este trabajo de Francisca Suau es una excelente muestra que debe figurar en la biblioteca de cualquier estudiante de la traducción como disciplina académica o como actividad profesional.

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna



MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO
LAS VARIETADES DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA

Arco/Libros. Manuales de formación de profesores de español, 2/L, Madrid, 2010.

Este nuevo manual, de imprescindible lectura para los profesores de español, viene a engrosar la lista de la ya indispensable colección sobre español 2/L, dirigida por M.^a Luz Gutiérrez Araus. Su autor, Francisco Moreno Fernández, investigador de reconocido prestigio, Catedrático de Lengua española de la Universidad de Alcalá de Henares, Director que fue del Instituto Cervantes de Chicago y en la actualidad Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas, ha publicado numerosos trabajos, entre los que destacan por su importancia y amplia difusión entre nosotros el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*; *Qué español enseñar*; *Historia social de las lenguas de España* y *Atlas de la lengua española en el mundo*.

Esta obra supone una continuación en su línea de investigación sobre las variedades del español, aunando este interés al de la enseñanza de la lengua. Las palabras que abren el libro resultan una declaración de intenciones que guiará el espíritu de todas sus páginas: *“El aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de sus variedades”*. De ahí que el objetivo didáctico del libro sea presentar los datos, argumentos e ideas fundamentales sobre las variedades lingüísticas del español de interés para el profesor de lengua y ofrecer un camino para tomar con sabiduría decisiones en las programaciones de centro, de aula, en el material aportado a los alumnos;

en definitiva, en la lengua del aula. Si bien los profesores no tenemos que convertirnos en expertos en dialectología, sí debemos conocer la existencia de más de una norma culta en español y profundizar en la nuestra, que será la que utilizaremos en el aula, así como las alternativas de los otros modelos, que cubrirán las necesidades y expectativas de los estudiantes. Cualquier cuestión relacionada con el desarrollo de la docencia comporta una reflexión previa y enseñar una lengua tan variada como el español obliga al profesor a lidiar entre la unidad y la diversidad, ya que probablemente él mismo se vea inmerso en una situación lingüísticamente compleja.

Tras la introducción, el libro se encuentra dividido en seis capítulos, cada uno de los cuales, como se acostumbra en esta colección, aparece rematado por una serie de ejercicios, reflexiones y apuntes bibliográficos sobre el tema tratado. Al final aparecen las soluciones, un pequeño glosario con el vocabulario especializado, la bibliografía y dos índices, uno de ilustraciones y otro onomástico y de materias que, dada la compleja naturaleza del tema de que se trata, facilita la consulta de cualquier aspecto relacionado con él.

El español se nos presenta en el libro como una lengua compleja, bajo cuya etiqueta se cobijan millones de hablantes de áreas geográficas dispersas y enseñado por una considerable comunidad de profesores inmersos en situaciones muy diferentes, pero que, no obstante, mantiene una gran cohesión. El profesor Moreno ha escrito un manual con férrea voluntad didáctica, que se refleja en el orden de los contenidos, la visión panorámica de todas las variedades del español, la claridad de las explicaciones, la abundancia de cuadros y gráficos, etc., todo lo cual, sin embargo, no simplifica la situación sino que nos permite profundizar en la lengua, en las variadas situaciones en que puede manifestarse, al tiempo que detalla con minuciosidad las situaciones de enseñanza.

Los tres primeros capítulos forman una unidad teórica que se nutre de la sociolingüística y la dialectología, ya que en ellos se abordan los principios generales de variedades y variación

del español, ofrecen un catálogo con los rasgos más sobresalientes de las principales áreas dialectales del español, clasificando su gran diversidad en varios apartados (en Hispanoamérica, el español del Caribe, México y Centroamérica, el área andina, la austral y Chile. También el español de los EE. UU., el de España y sus variedades castellana, andaluza y canaria; el de África, separando el Magreb de Guinea Ecuatorial y el español de Asia y Filipinas), con completos cuadros explicativos que recogen los planos fónico, gramatical y léxico, así como claras explicaciones sobre estas cuestiones. Este caudal de conceptos y datos de los dos primeros capítulos da paso al tercero en el que se trata la planificación del español orientada a la enseñanza, el papel de la RAE y del Instituto Cervantes. Destaca el cambio en la percepción del modelo de lengua que pasó de la consideración del castellano como el modelo de referencia a ser calificado como la variedad característica de una zona de España (Castilla) y, por ello, insuficiente para reflejar la diversidad de la lengua de una comunidad tan extensa geográficamente, que determina un gran número de variedades dialectales o geolectales. Las decisiones sobre qué variedad de lengua enseñar deben depender, pues, del entorno social en que tenga lugar el aprendizaje o la especialización de su contenido. En conclusión, la norma culta del español que sirve para fijar la estandarización y la enseñanza no es única sino múltiple. De ahí surge el panhispanismo que, como línea de acción de la política lingüística de la Academia para encontrar el consenso en lo común entre las muchas variedades del español a través de grandes publicaciones que lo marcan (las nuevas ediciones del *Diccionario* y la *Gramática*), constituye la nueva sensibilidad a la que se suma también el Instituto Cervantes. Su reflejo en los ámbitos de la política universitaria, editorial e institucional es analizado también en este capítulo.

Los siguientes capítulos tienen una relación directa con el profesor de español, ya que el cuarto, por ejemplo, gira en torno a la enseñanza de la lengua y sus variedades con un objetivo

claro: presentar los elementos fundamentales y los parámetros que guían las decisiones que los profesores, los responsables académicos y los organizadores de programas han de tomar para enseñar una lengua. Atendiendo a distintos criterios y según las situaciones de adquisición de una lengua, aclara los términos 1.^a lengua (distingue entre lengua 1.^a, materna y nativa), 2.^a lengua y lengua extranjera, zanjando así una vieja discusión al deslindar los criterios con que se llenan de contenidos estas etiquetas, ya atiendan a aspectos psicolingüísticos o a sociolingüísticos del proceso de adquisición, mezclando lo social y lo lingüístico. Desgrana además los distintos contextos y situaciones en que se aprende la lengua y su relación con las variedades lingüísticas, ilustrándolo con gráficos, y aborda, por una parte, las variedades en los planes educativos, abogando por manejar un inventario de los dialectos del español para tomar las muestras de lengua del modelo culto de la variedad escogida con el fin de mantener la coherencia del equipo docente. Por otro lado, trata el modelo de lengua en la enseñanza, para lo cual recurre a los parámetros geográficos y sociales que ofrecen tres posibilidades prototípicas: el modelo castellano, el más cercano y el general.

El capítulo quinto expone los contextos de enseñanza para las variedades del español y señala los tres factores que condicionan el tratamiento de las variedades geolectales en la clase de español: la procedencia del profesor, la autoría de los materiales didácticos y las expectativas y necesidades de los alumnos. Se detalla así la situación de la enseñanza en España e Hispanoamérica, Europa, EE. UU, Brasil, Asia y África.

A lo largo de todo el manual nos encontramos con las fundamentadas opiniones del profesor Moreno, que llama a la prudencia en casi todos los temas, excepto en los falsos mitos y “leyendas urbanas” a los que dedica el último capítulo. Señala tres ámbitos para estos falsos juicios lingüísticos que esconden verdaderos prejuicios: el de la corrección lingüística, el de la variación y variedades lingüísticas y el del aprendizaje de la lengua. Desmonta, con argumentos, sentencias

que todos hemos intentado desterrar en alguna ocasión como, por ejemplo, las siguientes: para hablar una lengua hay que seguir la norma correcta de los nativos, las palabras que no están en el diccionario no existen, un dialecto es una lengua mal hablada, todos los americanos sueñan igual, en Colombia se habla el mejor castellano, México es el país hispano más importante, el español de España es el más puro, los españoles maltratan el lenguaje, para aprender bien una lengua hay que vivir en el país donde se habla, el mito del nativo, etc.

En conclusión, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, de Francisco Moreno Fernández, se convertirá en un manual de referencia para la formación de profesores, ya que se trata de un gran trabajo que reúne espíritu didáctico y densidad de contenidos, por lo que debe interesar a todo profesional relacionado con la lengua española.

MARÍA PRIETO GRANDE
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo



ERES FERNÁNDEZ, I. GRETEL M. Y LÍVIA MARCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA EVALUACIÓN

Arco/Libros. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid, 2010.

Entre las tareas de todo profesor hay una que es ineludible: la evaluación. Lo que es una labor importantísima en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo muchas veces se convierte en algo arduo cuando no ingrato. Las razones de este desafecto pueden ser tantas como los sujetos y sus vivencias ante el hecho de haber sido evaluados o ante la situación de convertirse en evaluadores sin una preparación previa. Es cierto que la experiencia modifica nuestras formas de evaluar, como también es cierto que muchas veces el problema de evaluar reside en no tener muy claro qué estamos enseñando y cómo lo estamos haciendo, qué queremos lograr y sobre todo cómo se lleva a cabo ese contrato o pacto entre profesores y estudiantes.

Sobre el tema en cuestión existe mucha bibliografía que abarca desde la reflexión teórica hasta las propuestas prácticas. Un buen compendio de todo ello lo constituye el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, auténtica brújula de navegación para los profesores de idiomas. Pero a pesar de contar con estos instrumentos, a veces necesitamos de orientaciones más precisas, sintéticas y sobre todo didácticas. En este sentido resulta de gran utilidad el libro de Eres y Rádis, *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Se trata de un

trabajo de compendio que no pretende constituir la fórmula mágica para resolver nuestros problemas. Es ante todo una buena aclaración conceptual y una aportación de sugerencias para llevar a cabo la corrección y la evaluación de las destrezas orales y escritas en los cursos de lengua extranjera.

El volumen se estructura en tres partes. La primera, “**La evaluación y la calificación: ¿dos caras de la misma moneda?**” (pp. 9-14), sienta las bases teóricas y trata de clarificar la diferencia entre evaluar y calificar o examinar, entre lo que es un proceso y lo que constituye un instrumento. No podemos confundir *evaluar*, una acción inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, con *calificar* o *clasificar*. No basta con examinar para evaluar, ni evaluar equivale a obtener una nota. La evaluación es un proceso mucho más complejo, el cual, siguiendo a sus autoras: “presupone recoger informaciones teniendo en cuenta determinados criterios y prioridades, con el propósito de facilitar la construcción y consolidación de conocimientos, de emitir o modificar una opinión o de (re)formular unas directrices de conducta acordes a una situación específica” (p. 73). De esta definición nos interesa sobre todo retener que la finalidad de todo este proceso activo y reflexivo es contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, evaluar es un proceso bidireccional, del que nos beneficiamos profesores y alumnos. Es una toma de conciencia entre las dos partes del contrato. Los profesores podemos analizar y modificar nuestras acciones y los estudiantes pueden orientar su estudio de forma más autónoma.

Hechas estas aclaraciones, esta primera parte se subdivide en tres apartados en los que se abordan cuestiones nucleares como los tipos de evaluación, el error y la corrección. De este modo, en la segunda parte, “**Cuándo y cómo evaluamos**” (pp. 15-36), se clarifica la distinción entre evaluación inicial, sumativa y formativa, se subraya la diferencia entre procedimientos cuantitativos y cualitativos y se tiene presente como marco de actuación la evaluación continuo-formativa. En “**La corrección y la eva-**

luación” se introduce la necesidad de abordar el problema del error dadas sus implicaciones a la hora de corregir y evaluar, aspecto que se desarrolla en **“Visiones del error, procedimientos de corrección y evaluación”**. Es indudable que la forma de ver el error está estrechamente relacionada con el enfoque y la metodología de enseñanza. De hecho, una evaluación de resultados suele vincularse a una idea del error como penalización, mientras que en una evaluación formativa el error es un indicativo de que algo falla en el proceso. No es lo mismo situarse ante el resultado sin más que ante las causas que llevan a un determinado resultado. Lo que resulta muy claro a nivel teórico, sin embargo, como con razón se afirma, “su puesta en práctica todavía no se ha extendido todo lo deseado” (p. 12). De ahí la importancia de tener presente la noción de adecuación e inadecuación y sus repercusiones en cuanto a la corrección, así como saber cómo y cuándo corregir.

Estas cuestiones tan espinosas se abordan de forma práctica en los dos restantes capítulos. De este modo, en **“La corrección y la evaluación en la modalidad oral”** se parte de unas consideraciones generales sobre esta acción centrada en la destreza oral y se hacen algunas reflexiones y sugerencias. En un primer apartado, **“La corrección de la modalidad oral”**, se aprovecha para desarrollar nociones en torno al error anteriormente apuntadas y centrar el paradigma de actuación del que se parte. Si hasta principios de los años noventa se tiene un concepto negativo del error, a partir de esa década se ve como un intento de expresión en la lengua meta y, en consecuencia, la corrección se concibe como un momento de interacción y aprendizaje. Las cuestiones prácticas se abordan en dos subapartados: **“La corrección de la comprensión oral”** y **“La corrección de la producción oral”**. En lo referido a la destreza de comprensión es bueno que se nos recuerde el hecho de que muchas veces se enfatizan más los errores de producción y menos los de comprensión. Es más, “en pocas ocasiones se le ofrecen a los profesores instrumentos que conduzcan al

desarrollo de una comprensión efectiva y menos aún procedimientos de corrección eficaces” (p. 17). Es cierto que podemos realizar una serie de tareas y actividades, pero lo que interesa en todo ello es que detectemos cómo se realiza la comprensión, qué estrategias posibilitan una recepción eficaz y ante todo diagnosticar el tipo de error, su causa y gravedad para así tomar una actitud adecuada.

En cuanto a la corrección de la producción oral, si hay algo obvio es la diversidad de opiniones sobre cómo y cuándo corregir. Pero esta obviedad en realidad nos muestra que existen diferentes formas de entender la importancia de los errores orales. De nuevo es básico saber diferenciar entre errores relacionados con formas lingüísticas y errores que dificultan o impiden la comunicación. Como es básico, siguiendo a Eres y Rádis, “tener claros los objetivos establecidos para el nivel en que están los alumnos, qué metas se han fijado para la unidad didáctica o para la clase en cuestión, de qué contenidos deben apropiarse los estudiantes, qué funciones o situaciones comunicativas deben utilizar y qué desafíos han de superar” (p. 24). Tener claros estos principios ya es mucho para poder centrar la atención en los errores y saber qué conviene corregir en cada actividad. Junto a todas estas premisas cabe adoptar una actitud comprensiva y orientadora del aprendizaje, optar por procedimientos que no pongan en situaciones delicadas a los estudiantes.

Todos estos aspectos se refieren a la corrección en el ámbito de un curso o de una clase. Por ello, en un segundo apartado, **“La evaluación de la oralidad”**, se aborda específicamente la evaluación del conocimiento sobre el idioma, es decir, la evaluación propiamente sumativa. Junto a los exámenes orales individuales o por parejas, existen otros instrumentos como solicitar al alumno una grabación en audio, en la que por ejemplo exprese su opinión sobre un tema o interactúe con otro estudiante.

El tercer capítulo, **“La corrección y la evaluación en la modalidad escrita”** (pp. 37-69), se ocupa en primer lugar de **“La corrección de**

la comprensión lectora”. Tras un repaso de distintas propuestas metodológicas se pone el acento en un modelo interactivo de lectura y en la necesidad de fomentar estrategias lectoras. En este caso, la corrección tiene cabida antes, durante y después de la lectura. Asimismo hay que evaluar si se han alcanzado los objetivos propuestos para la lectura en consonancia con el nivel lingüístico, con los fines de la lectura y con el género textual y detectar si se ha logrado una comprensión apreciativa.

Por lo que respecta a **“La corrección de la producción escrita”**, frente a una actividad que prioriza el producto y los aspectos formales, se aboga por una corrección que incida sobre el conjunto de los elementos relacionados con los niveles de organización textual. Se trata de que el alumno comprenda los problemas presentes en los textos y sea capaz de reformularlos para adecuarlos al contenido y la forma. Por último en **“La evaluación de la lengua escrita”** se clarifican los distintos tipos de evaluación de la escritura, ya sea de forma procesal o tras el proceso.

Cabe tener presente que todos los capítulos concluyen con una serie de **“Actividades de reflexión”**, abiertas y cerradas, que ayudan a afinar y puntualizar contenidos y que el lector puede completar con una serie de claves que se adjuntan al final del libro. Lo sustancioso, en suma, de este trabajo es constituir una adecuada síntesis de las principales líneas y perspectivas de investigación en torno a la evaluación, dar pistas sobre cómo orientar esta labor en el aula y contribuir a seguir con un debate abierto pero necesitado de una constante revisión y efectiva toma de conciencia por parte del profesorado.

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ
Universitat de València
y EOI Sagunt



SANTOS SÁNCHEZ, DIEGO
TEATRO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del Español/LE, Madrid, 2010.

El propio título de este libro nos invita, como docentes de ELE, a seguir planteando la necesidad de una enseñanza motivadora pero también a no perder la perspectiva de lo que estamos enseñando. Que el teatro constituye una buena herramienta didáctica es indudable. El problema reside en cómo y desde qué enfoque puede ser abordado este texto híbrido para su aplicación en el aula. A fin de cuentas, el teatro, como otros recursos, debería ser capaz de aumentar tanto la competencia comunicativa como la cultural de los alumnos.

En este sentido es muy útil el libro de Santos. Estructurado en cuatro capítulos, el primero, **“Teatro y lengua”** (pp. 11-21), sienta las bases metodológicas en las que se integra una propuesta docente tripartita en la que lo lingüístico y lo teatral actúan como puntos de intersección: por un lado, el teatro entendido como texto o muestra de lengua con unas características propias, como representación o dramatización y como literatura o fenómeno artístico. Por otro, la lengua entendida como competencia verbal, no verbal y cultural. De este modo, en un segundo capítulo, **“Teatro y competencia verbal”** (pp. 22-26), se aborda el estudio del teatro en su faceta textual para llegar a la conclusión de que si bien se trata de un material de primera mano en que trabajar todos los componentes de la lengua, su uso es bastante restringido. Esta carencia se desprende

de su tímida posición en los manuales de ELE. Para Santos, el resultado es una “total ausencia de la explotación del *texto* teatral para el tratamiento de contenidos verbales. Aun así, cuando existe es solo *correcta*” (p. 26). Su rentabilidad puede ir mucho más allá del estudio del discurso indirecto o directo, por ejemplo. La realidad, por el contrario, viene a cuestionar los beneficios directos de su uso para la explotación de la competencia verbal. Se opta por otros tipos de texto más cómodos o manejables.

Será, sin embargo, el tercer capítulo, “**Teatro y competencia no verbal**” (pp. 27-57), el que apueste por los beneficios de la dramatización en sí misma. Tras aclarar el resbaladizo concepto de competencia no verbal y de nuevo constatar su escaso tratamiento en los manuales, se defiende su necesaria incorporación en todos los niveles de aprendizaje cuando se afirma: “la presuposición de que se necesita una sólida base verbal para introducir este tipo de contenidos es errónea. Se trata de elementos que le sirven de apoyo a la lengua y que son imprescindibles para la comunicación, por lo que deberían ser enseñados de manera conjunta con los estrictamente verbales” (p. 35). Desde estas premisas, se establece una propuesta didáctica en la que la dramatización sirve para trabajar elementos tan importantes como el paralingüaje, la kinésica, la proxémica, la cronémica, los rituales y rutinas lingüísticas o la dinámica conversacional. Conviene tener presente que el modo de proceder no será el mismo en todos los niveles. En niveles iniciales es conveniente presentar actividades de dramatización ad hoc, diseñadas para trabajar un único componente, mientras que en niveles intermedios y superiores pueden practicarse de manera conjunta en dramatizaciones de obras teatrales.

El cuarto capítulo, “**Teatro y competencia cultural**” (pp. 59-70), se centra en la literatura dramática como medio con que trabajar los aspectos culturales más generales (la vida cotidiana, las relaciones sociales, etc.) y como fin en sí misma, a través del estudio de las manifestaciones artísticas. De este modo, “si la *cultura* puede

enseñarse *a través* de la literatura dramática y su capacidad mimética, la *Cultura* podrá enseñarse *en* la literatura dramática (p. 67). Es innegable, para Santos, que un buen análisis de necesidades deberá determinar la importancia de los contenidos, de la selección e integración de un determinado corpus teatral.

Por último, una serie de “**Conclusiones**” (pp. 71-73) y de “**Ejercicios para la reflexión**” (pp. 75-77) cierran el volumen insistiendo en la necesidad de rentabilizar el uso del teatro en la enseñanza por constituir un objeto con un poderoso potencial, pero que no está lo suficientemente explotado. No en vano, este trabajo en conjunto constituye más una aportación al campo de la reflexión teórica que un método docente específico. Este hecho, lejos de empequeñecer la tarea, es sumamente beneficioso para abrir nuevas líneas de investigación sobre cómo aplicar el teatro en el aula de ELE. Pero también nos incita a reflexionar, como afirma apasionadamente el autor, sobre si “cualquier persona con interés en la lengua española debería conocer o estar familiarizada con hitos de su cultura como *La Celestina* o *La casa de Bernarda Alba*” (p. 69). Habrá que esperar a nuevos trabajos para dilucidar sobre estas cuestiones de canon literario en ELE.

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ
Universitat de València
y EOI Sagunt



ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. ÁNGELES, ANA
BLANCO CANALES, M. JESÚS TORRENS
ÁLVAREZ Y CLARA ALARCÓN PÉREZ:
CURSO INTENSIVO A1

Libro del alumno. Anaya, Madrid, 2010.

Este método del Grupo Anaya es un curso intensivo pensado para jóvenes y adultos que quieren aprender español de forma rápida por no poder asistir a un curso regular extensivo. Ha sido diseñado teniendo en cuenta los objetivos y contenidos descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Cada uno de los niveles, que puede abarcar de cuarenta a sesenta horas lectivas, se compone de libro del alumno, libro del profesor y cuaderno de ejercicios.

Anaya ELE Curso Intensivo A1 se presenta como un manual flexible para que el profesor pueda adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes. Al tratarse de un curso intensivo, se han seleccionado los contenidos clave de cada nivel y se han diseñado distintas actividades para practicarlos en un corto espacio de tiempo. Además, si fuese necesario extender las actividades del libro del alumno, el libro del profesor contiene una serie de propuestas que también sería interesante llevar al aula.

El libro del alumno contiene diez unidades didácticas, cada una de ellas dividida en dos lecciones. Esta estructura se hace visible en el esquema de la programación del curso al principio del libro, que clasifica los contenidos en: funciones, gramática, léxico y escritura/fonética. Tras la quinta unidad y la décima, hay un apartado de

revisión. Además, al final del libro, encontramos las transcripciones de las audiciones, un apéndice gramatical y un glosario. Finalmente, tanto en el libro del alumno como en el del profesor, se incluye un CD con los ejercicios de audio.

En cada lección, se empieza contextualizando el tema que se va a trabajar a continuación por medio de una serie de actividades de distinto tipo, donde destacan las de interacción. Además, cada lección acaba con una tarea que, como explican en la presentación del libro, se debe entender como “una actividad de carácter global e integrador”. Lo realmente interesante de las tareas propuestas es que no sólo son una herramienta para que el alumno aprenda la lengua utilizándola, sino que los conocimientos adquiridos con su ejecución le serán de gran utilidad también fuera del aula. Por ejemplo, los estudiantes aprenden a rellenar una solicitud de matrícula o un impreso de Correos. En la última página, los estudiantes encuentran un resumen de lo visto en la lección correspondiente bajo el título *Información funcional y gramatical*, que podrán consultar siempre que surja alguna duda.

Aunque el material es flexible y adecuado para el aprendizaje autónomo del alumno, necesitaría profundizar en la autoevaluación. La única referencia que se hace a este apartado se refiere a las revisiones que aparecen tras las unidades 5 y 10 que, por un lado, resultan un poco escasas y, por otro, no suponen una reflexión sobre lo aprendido, ya que se trata de un mero repaso.

En conclusión, y a pesar de lo comentado en el párrafo anterior, este manual resulta muy adecuado para ser utilizado en cursos intensivos de español. Se trabajan todas las destrezas comunicativas y las actividades están convenientemente contextualizadas. Entre sus mayores virtudes está el hecho de que favorece la interacción entre los estudiantes por medio de diversas actividades, lo que les hará aprender colectivamente y de una forma más entretenida. Además, la utilidad de las tareas propuestas al final de cada lección, es un valor añadido a los conocimientos lingüísticos que se puedan adquirir con su

realización. En definitiva, con *Anaya ELE Curso Intensivo A1*, el aprendizaje de la lengua no sólo resulta motivador para los estudiantes, sino que también es rentable.

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA
Máster en ELE (Curso 2009-2010)
Universidad de Oviedo



ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. ÁNGELES, ANA
BLANCO CANALES, M. JESÚS TORRENS
ÁLVAREZ Y CLARA ALARCÓN PÉREZ:
CURSO INTENSIVO A2:

Libro del alumno. Anaya, Madrid, 2010.

La editorial Anaya ELE ha publicado este año el segundo nivel de su serie *Intensivo*, destinado a alumnos de nivel A2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. De título descriptivo, nos encontramos con un manual destinado tanto a adultos como a jóvenes sin demasiado tiempo para dedicarle al español. De ahí la densidad de contenidos, que se pueden trabajar con más profundidad gracias al Cuaderno de ejercicios.

Orientado a la acción, *Intensivo A2*, al igual que el resto de niveles, está dividido en 10 unidades temáticas, cada una de las cuales consta de 2 lecciones. Es decir, tenemos 20 lecciones diseñadas (quizá un poco ambiciosamente) para una sesión de 2 horas de duración. La mayoría terminan con una actividad en grupo, y siempre con un resumen de *Información funcional y gramatical*. Además, cada 10 lecciones nos encontramos con una sección de revisión.

El equipo dirigido por M.^a Ángeles Álvarez Martínez nos presenta una serie de actividades, motivadoras y variadas, que se combinan con un diseño lleno de ilustraciones que, atractivo a primera vista, puede llegar a ser un poco excesivo si tenemos en cuenta que ni siquiera el fondo de las páginas tiende a ser blanco. Además, en numerosos casos, las imágenes son dibujos que podrían orientar el manual más a jóvenes que a adultos.

Por otro lado, cabe resaltar positivamente la atención que se le presta a la diferencia entre los registros más o menos formales, a las expresiones idiomáticas, a la fonética (sobre todo a la entonación), y a textos tan variados y distintos entre ellos como pueden ser una carta de reclamación, un artículo de prensa rosa o un prospecto de un medicamento. Es cierto que se trata de textos creados por los autores y con fines didácticos (no son, por lo tanto, textos “auténticos”), pero no siempre es fácil encontrar documentos reales que se adapten a este nivel.

También merece mención especial toda la información que el manual proporciona a los alumnos sobre la cultura no solo española sino también hispanoamericana, de la actualidad y del pasado más reciente, tan importante para entender lo que somos. Pero si una pega se le puede poner al manual en este aspecto es la falta de personajes de la vida pública, que no por ser españoles, resultarían necesariamente menos reconocibles por los alumnos. Por ejemplo, ¿por qué poner a David Beckham y no a cualquiera de los campeones del mundo españoles, o a cualquiera de los grandes deportistas reconocidos a nivel mundial que ahora mismo tiene nuestro país?

Finalmente, el *Libro del alumno* viene acompañado de dos CD con las audiciones (también incluidos en el *Libro del profesor*), que además contiene las transcripciones de los textos que las conforman. Esto, junto con el ya mencionado resumen de *Información funcional y gramatical*, el *Apéndice gramatical*, y el *Glosario* en seis idiomas (español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués), convierte este método en una buena opción para el aprendizaje autónomo.

En conclusión, nos encontramos ante un manual flexible e interesante, lleno de actividades motivadoras que integran el trabajo de las diferentes destrezas. Asimismo, cumple su objetivo inicial de condensar contenidos lingüísticos, enriquecidos con unos cuantos ingredientes culturales.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
Máster en ELE (Curso 2010-2011)
Universidad de Oviedo



AGUILAR, LOURDES
VOCALES EN GRUPO

Arco/Libros, Cuadernos de Lengua Española, Madrid, 2010.

Como se sabe, el sistema vocálico del español es mucho más reducido que el de otros idiomas tales como el inglés o el sueco, por citar solo dos lenguas europeas, las cuales tienen no solo más fonemas vocálicos sino también más variantes. Incluso el portugués, con ser una lengua tan cercana al español, posee una estructura fonética más compleja, lo cual no supone, como opinan algunos, que esa sea una de las razones por las que “nuestros vecinos portugueses hablan mejor inglés que los españoles”.

Si bien es cierto, como afirma la autora, que hay pocos estudios monográficos sobre las vocales del español, aún son menos los que, como en el presente trabajo, se ocupan de las posibles combinaciones vocálicas y de las restricciones que impiden que otras lo sean.

El libro consta de cuatro capítulos en los que se describen, de una manera clara y concisa, las combinaciones vocálicas en interior y en margen de palabra, así como los grupos de tres o más vocales. En cada caso se indican las pronunciasiones propias del ámbito general, así como las debidas a factores propios de las distintas zonas geográficas.

Dirigido a un público no especializado en cuestiones fonéticas, el libro deberá interesar

tanto a estudiosos de la pronunciación española como a estudiantes universitarios, profesores de español o profesionales de los medios de comunicación, para quienes resultarán especialmente útiles los apartados sobre ortología Y, por supuesto, será de gran ayuda para los extranjeros que aprenden la lengua española, en la que, contrariamente a lo que ocurre en sus lenguas maternas, fenómenos como la sinalefa o la elisión de sonidos vocálicos son bastante frecuentes.

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna



El *Boletín* de ASELE estrena esta sección de reseñas (o “Re(d)señas”) de blogs, páginas web o cualquier otro formato en el que internet ofrezca recursos interesantes y eficaces tanto para la formación o la reflexión teóricas como para la aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE en contextos muy variados.

Sin duda alguna, internet constituye una fuente de recursos que se actualiza incesantemente con nuevos contenidos en multitud de formatos. Conscientes de la inversión de tiempo y esfuerzo que supone la búsqueda de materiales adecuados a cada necesidad, en esta nueva sección nuestros colaboradores seleccionarán algunas direcciones que ofrezcan información o materiales que pueden resultar interesantes para la docencia y la investigación en el ámbito del español como lengua extranjera.

Inauguramos Re(d)señas con el trabajo de Virginia Pañeda Sanz, que nos presenta un análisis crítico de algunos contenidos a los que se puede acceder en *Cuaderno intercultural*, un blog creado hace tres años por Rosana Larráz Antón y M.^a Isabel González Martínez, en el que se recopilan y organizan materiales, información, recursos y noticias que pueden resultar útiles para fomentar la interculturalidad y promover la educación intercultural. En la actualidad, sus creadoras cuentan en el equipo con la colaboración de Guillermo Gómez.

El mapa del blog nos ofrece una idea general de su organización y de la variedad de contenidos que se recogen en las diferentes entradas clasificadas en 31 categorías, entre las que se incluyen, por ejemplo, las siguientes: *Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje lúdico, Bibliotecas, Comunicación intercultural, Didáctica, Técnicas y recursos didácticos, Dificultades de aprendizaje, Educación inclusiva, Educación en valores, Evaluación, Metodología, Lenguas, Inmigración, Proceso de aprendizaje y Tratamiento del conflicto.*

Asimismo, en el blog se recogen orientaciones para el docente, materiales didácticos, recursos

en línea, dinámicas y juegos, diccionarios y guías de conversación, revistas, enlaces interesantes para la educación intercultural y herramientas TIC (aplicaciones web gratuitas, generadores en línea de materiales educativos, blogs, podcast, wikis, redes sociales y bancos de recursos gratuitos). Tanto los catálogos de materiales como los recursos didácticos comentados están bajo la licencia *Creative Commons*.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Comité editorial del Boletín de ASELE

CUADERNO INTERCULTURAL

www.cuadernointercultural.com

1.- Uno de los portales a los que se accede a través de *Cuaderno Intercultural* es *Aula intercultural* (www.aulaintercultural.org), creada y gestionada por varias organizaciones e instituciones, y en la cual colaboran también varios expertos en temas de igualdad y educación. Bajo este marco principal se incluye una gran variedad de temas, y muchos de los materiales y artículos publicados están disponibles en varias lenguas. Lo más innovador de este sitio es la amplísima variedad de perspectivas, voces y campos que ofrece; de hecho, la página representa simbólicamente lo compleja y lo extremadamente fértil (en ideas, formas, miradas) que puede llegar a ser un aula intercultural. Por eso este portal despierta de inmediato el interés por la educación intercultural, por su forma de incluir cuestiones conectadas entre sí y que revelan también la vital importancia de este tema. Por ejemplo, dentro del apartado “Biblioteca digital” encontramos una selección bibliográfica sobre educación, integración o las referencias a la colección de “Cuadernos de educación intercultural”. En la parte de guías se tiene acceso a la descarga gratuita de numerosos manuales didácticos para trabajar

en el aula intercultural. En esta biblioteca está alojada también la “Cinemateca”, que incluye orientaciones para trabajar con materiales como cortometrajes, películas y documentales sobre inmigración, género o inclusión.

Una sección especial está dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, dentro de la cual se encuentran herramientas didácticas específicas, una blogosfera, ofertas de formación y otro tipo de convocatorias. En relación al ámbito de la interculturalidad y del español como lengua extranjera, resultan interesantes las propuestas curriculares que ya se han elaborado para la enseñanza de español a inmigrantes; además de la proliferación gradual de manuales especializados en este colectivo, atendiendo así a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Otro apartado muy interesante es el de las herramientas didácticas para conocer otras culturas. Se incluyen aquí infinidad de juegos, cuentos y *webquest* cuyo objetivo principal es el de acercar diferentes culturas a los estudiantes a través del arte, la danza, el teatro, la cocina o la religión. Muchos de estos materiales resultan una herramienta interactiva y estimulante puesto que fomentan el aprendizaje a partir de la experiencia y del desarrollo de la sensibilidad por otras culturas.

Sin embargo, uno de los aspectos que se podrían mejorar en este portal podría ser una clasificación más clara y más específica de los recursos que se ofrecen, ya que dado el número y la variedad de temas, en ocasiones no resulta sencillo encontrar los materiales sobre un tema específico.

2.- Desde *Cuaderno intercultural* también se puede acceder al espacio web *Segundas lenguas e inmigración* (www.segundaslenguaseinmigracion.es), un lugar especializado en la enseñanza de idiomas a colectivos inmigrantes, creado por los profesores Maite Hernández y Félix Villalba, ambos con una dilatada experiencia profesional e investigadora en este ámbito. A partir de un enfoque integrador y socialmente comprometido, los autores han abierto la posibilidad de compartir estudios, investigaciones y materiales en torno a esta cuestión. Es preciso destacar el

espíritu de colaboración que define esta iniciativa y lo alentadora que resulta su perspectiva de la enseñanza de lenguas como un reto que forma parte de un “proceso apasionante” (según ellos mismos expresan) no sólo de aprendizaje, sino sobre todo de desarrollo personal, social y emocional.

Uno de los contenidos más interesantes es la Revista *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, a la que se puede acceder también desde la página web. En ella se incluyen artículos de diferentes realidades de aprendizaje de segundas lenguas, lo que aporta una perspectiva más amplia que permite comparar la situación de España con la de otros países. Este hecho nos parece fundamental, puesto que a pesar de las necesidades y características propias de los colectivos de inmigrantes en cada país, también existen multitud de aspectos en común. Consideramos enriquecedor poder explorar los enfoques y métodos que se aplican en otros países porque esto contribuye a entender mejor la complejidad de la docencia a inmigrantes. Además, al final de cada número se puede encontrar un reportaje sobre proyectos que se llevan a cabo para el aprendizaje de lenguas, mostrando así los beneficios de incluir estos programas en nuestra sociedad.

Por otro lado, debemos destacar su sección de recursos, que estando aún en construcción, contiene una serie de materiales de buena calidad, bien clasificados y fácilmente accesibles. Además, algunos de estos recursos enfocados a la enseñanza del español utilizan simultáneamente varias lenguas, por lo que facilitan la adquisición de léxico a los estudiantes. Se recoge también una propuesta de programación para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes, cuyos objetivos y contenidos se han adaptado a las necesidades y los intereses más inmediatos del alumnado inmigrante. En definitiva, el portal “Segundas lenguas e inmigración” ofrece en nuestra opinión un valioso espacio donde explorar el aprendizaje de lenguas como una oportunidad de crecimiento tanto para el colectivo inmigrante como para la sociedad de acogida.

3.- En la sección *Recursos de atención a la di-*

versidad cultural en el contexto escolar (www.cuadernointercultural.com/orientacion/contextos/), están disponibles una gran variedad de información y de herramientas que pueden ser realmente útiles para los profesionales de centros educativos multiculturales. En primer lugar, se ofrece material para la fase de la evaluación inicial: en ella se puede incluir una valoración de la competencia en la lengua propia del alumno a través de marcos de referencia como el MCER, y también las equivalencias con los sistemas educativos de Latinoamérica, en este caso. Un recurso muy recomendable es el de las pruebas de evaluación inicial puesto que existen ya modelos en varias lenguas y suelen presentar los contenidos de forma gradual para que el alumno no se vea abrumado por la dificultad de la prueba.

Una segunda parte de esta sección abarca orientaciones para los centros en cuanto a la atención de alumnos inmigrantes en un nuevo sistema para ellos. Destaca la importancia de las adaptaciones de los planes curriculares, de las cuales encontramos algunos ejemplos disponibles aquí. Uno de los más interesantes “Gestión de centros interculturales: Principios y Herramientas” insiste en la idea de entender estas adaptaciones como una oportunidad para crear nuevas estrategias que vayan más allá de la concepción de la diversidad como un obstáculo. Desde este enfoque, se proponen una serie de principios e ideas para diseñar estas adaptaciones curriculares en las que la diversidad cultural debe considerarse como un valor añadido para el aprendizaje.

Dentro de la sección “*Recursos de atención a la diversidad cultural en el contexto escolar*”, otro bloque que merece ser destacado es el de “Propuestas curriculares de español como L2”, donde se incluyen planes detallados de las Consejerías de Educación de Madrid o Navarra. Desde aquí se accede también al portal “*Acogida*” de la Consejería del Principado de Asturias, que contiene información clara y bien estructurada acerca del programa de acogida a niños y jóvenes en edad de escolarización que se lleva a cabo en la Comuni-

dad. Se encuentra aquí, por ejemplo, un manual con “Orientaciones para la acogida sociolingüística de alumnado inmigrante”, que permite conocer algunas de las actuaciones que pueden aplicarse en la escolarización de este alumnado, además de sugerencias didácticas y metodológicas acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera. En el portal “*Acogida*” se recogen también referencias claras a la normativa vigente, que facilitan la regulación de la integración de los estudiantes inmigrantes en los centros. Por último, nos gustaría destacar los enlaces a los blogs de todas las aulas de inmersión lingüística que hay en Asturias, en los que los propios alumnos contribuyen escribiendo sus *post* acerca de las actividades que desarrollan en el aula. La idea de ofrecerles un espacio *on-line* (y por tanto público) para que ellos expresen y compartan sus impresiones en el proceso de aprendizaje del español nos parece realmente positiva, puesto que les permite reforzar su autoestima y estimular el interés por el uso de la lengua.

4.- Otra de las secciones interesantes a la que se accede en *Cuaderno intercultural* es la de *Primeros días de clase: guías, dinámicas e ideas* (www.cuadernointercultural.com/primeros-dias-de-clase/), porque este periodo inicial constituye un reto cuando se trabaja en un aula con inmigrantes. Además, la primera fase de llegada al contexto educativo puede condicionar realmente la actitud con la que el alumno se enfrenta a su experiencia de integración en un nuevo país. Así, tal como se apunta en el primer artículo de este bloque, es esencial que en los primeros días se cree una atmósfera de seguridad y confianza en la clase, donde se transmita al recién llegado un sentimiento de bienvenida cálida y de afecto.

Otro aspecto a tener en cuenta en esta primera fase es la etapa silenciosa en la que se ven inmersos la mayoría de los alumnos al principio. Por eso es recomendable respetar esta ausencia de comunicación verbal pero sin dejar de observar el comportamiento del alumno, puesto que sus reacciones y su conducta nos ayudarán a conocer su progreso en relación a la comprensión del es-

pañol y también a su estado anímico. Entra aquí también la capacidad del docente para facilitar al alumno sus primeros pasos en el duelo de la experiencia migratoria, por lo que es fundamental mostrar una actitud empática y afectiva. Con el objetivo de que la primera etapa sea además estimulante, se ofrecen en este bloque colecciones de dinámicas y juegos para crear un ambiente más distendido en el aula. Se recogen algunas actividades específicas de presentación que pueden realizarse con toda la clase para que el nuevo alumno conozca a sus compañeros. Las dinámicas adecuadas facilitarán que los alumnos se sientan capaces de interactuar de forma natural en el aula a pesar de la barrera lingüística. Asimismo, las tareas creativas pueden ser muy estimulantes para los nuevos alumnos, y es posible que actividades como pintar, trabajar la expresión corporal o hacer manualidades les haga disfrutar y les motive para integrarse más fácilmente en el aula de español.

5.- Por último, comentaremos una amplia sección de cuentos que recoge "*Cuaderno intercultural*", donde se pueden encontrar multitud de materiales: recopilaciones de leyendas y fábulas, videocuentos, páginas web donde cada uno puede añadir sus propias historias, etc. El primer aspecto que llama la atención es la cantidad de recursos relacionados con los cuentos y con la educación intercultural que existe en la red, lo que demuestra hasta qué punto contar, relatar historias es en sí mismo una fuente inagotable de aprendizaje. Entre todos estos materiales disponibles seleccionamos una colección publicada en 2008 por Cruz Roja y Caja Madrid, llamada *Léete el mundo* (<http://www.cuadernointercultural.com/leete-el-mundo-literatura-intercultural>). La obra es una recopilación de cuentos de los alumnos del programa "Español para inmigrantes" que coordinaban ambas entidades. Uno de los valores añadidos de esta colección es que todas las historias aparecen en su idioma original y en español, lo cual potencia la riqueza del documento desde el punto de vista lingüístico. Además, de este modo, puede utilizarse para varios niveles, especialmente para los iniciales.

Por otro lado, esto favorece el multilingüismo en el aula, ya que el simple hecho de ver escrito el cuento en la lengua de otro compañero puede despertar el interés por su cultura y su idioma. Cada cuento va introducido por una breve presentación del autor, su origen y el motivo por el que ha elegido esa historia. Hay una gran variedad de culturas presentes en esta colección, así como una multitud de miradas hacia la experiencia de la inmigración. Esta es en nuestra opinión la característica que hace esta colección original y enriquecedora. Cada relato constituye un espacio donde cada estudiante puede expresar su propia identidad cultural, sus historias les ayudan a definirse y a revelar una parte esencial de su persona.

El documento podría utilizarse en la enseñanza de español para inmigrantes jóvenes y adultos puesto que los relatos están escritos para diferentes destinatarios. Los cuentos pueden trabajarse también para reflexionar sobre los aspectos comunes entre diferentes culturas, ya que muchas leyendas o argumentos se comparten entre comunidades diferentes y contribuyen, entre otras cosas, a transmitir valores y formas de ver la vida. "*Léete el mundo*" también podría servir como material para estudiantes españoles y para la formación del profesorado; en los dos casos ayudaría a acercar la experiencia de la inmigración a ambos colectivos, y a desarrollar la competencia y la sensibilidad intercultural en un mundo cada vez más globalizado.

VIRGINIA PAÑEDA SANZ
Máster en ELE (Curso 2009-2010)
Universidad de Oviedo

MIKULSKI, ARIANA M.
“RECEPTIVE VOLITIONAL SUBJUNCTIVE ABILITIES IN HERITAGE AND TRADITIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNERS OF SPANISH”

The Modern Language Journal, 94, II, pp. 217-233, 2010.

El subjuntivo en español se ha distinguido por ser un reto para los nativos del inglés que deciden aprender español como lengua extranjera (ELE). Los estudiantes tienden sobre todo a usar la forma indicativa en lugar del subjuntivo (Collentine, 1995).

Algunos estudios sobre la adquisición del español L1 han expuesto que a pesar de que el subjuntivo puede aparecer en el habla del niño desde la edad de 2 años, su uso en cada construcción y contexto en el que se requiere, toma varios años. Por consiguiente, si la adquisición del subjuntivo es un proceso largo y multifacético para los niños monolingües, es de esperar que este proceso también sea complejo para los estudiantes de ELE.

Este artículo presenta un estudio piloto en el que Mikulski comparó la habilidad de los aprendices “heritage” (aquellos que han adquirido una lengua minoritaria en sus hogares o comunidades) y la de los del ELE para reconocer formas nativas y no nativas de la elección del modo en oraciones volitivas.

Es importante estudiar el grupo de los “heritage” ya que se sitúa en un camino digamos intermedio entre el aprendizaje de una L1 y el de una lengua extranjera. Además, el crecimiento continuo de la población latina en Estados Unidos sugiere la necesidad de incrementar y mejorar los programas que están dirigidos a este grupo.

En el estudio realizado, la autora utilizó únicamente oraciones volitivas debido a (1) la falta de variaciones contextuales y dialectales, (2) la consistencia de la presencia del efecto de refe-

rencia disjunta del subjuntivo (ERD), es decir, si el sujeto de la oración matriz y de la oración subordinada son el mismo no se utiliza el subjuntivo sino el infinitivo y (3) los niños monolingües en español adquieren esta estructura relativamente a una edad temprana.

El estudio utilizó cuatro instrumentos para obtener datos: una prueba de juicios de gramaticalidad, una de edición –en un texto debían corregir los errores que percibieran–, una de opción múltiple –en la que el estudiante debía escoger la forma con la apropiada vocal temática–, y un cuestionario para que ellos mismos se identificaran como aprendices “heritage” o de ELE.

Las pruebas contuvieron reactivos de cuatro diferentes categorías:

1. Uso nativo del subjuntivo. Ej.: *Esperamos que los Hawks ganen el partido de fútbol americano la semana que viene.*
2. Uso del infinitivo o indicativo donde se requiere el subjuntivo. Ej.: **Martha exige que sus hijos limpien la cocina después de la cena.*
3. Uso nativo del infinitivo como resultado del ERD. Ej.: *Mis padres prefieren quedarse en casa los fines de semana en vez de salir.*
4. Uso no nativo del subjuntivo debido a la violación del ERD. Ej.: **Deseamos que construyamos un garaje al lado de la casa este verano.*

La prueba de gramaticalidad contuvo reactivos de las cuatro categorías y la de edición solo de la primera y segunda categoría.

En el estudio participaron 54 estudiantes: 32 aprendices “heritage” y 22 de ELE. De los 32 “heritage”, 19 habían nacido en Estados Unidos y los otros 7 habían emigrado antes de la edad de 7 años. Todos estaban inscritos en el tercer año de alguna universidad del noreste de Estados Unidos.

Los resultados mostraron que entre los aprendices “heritage” y los de ELE hubo diferencias en cuanto al reconocimiento de las formas no nativas y nativas del uso del subjuntivo en español en oraciones volitivas. En la prueba de gramaticalidad y la de edición, los aprendices “heritage” obtuvieron significativamente mayores puntajes que los aprendices de ELE. El promedio para los “heritage” en la prueba de gramaticalidad fue de 10 sobre 13 puntos y para los de ELE de 8 puntos sobre 13. También hubo una diferencia de cerca de 2 puntos en la tarea de edición, donde los “heritage” obtuvieron 8,8 puntos de 11 puntos y los de ELE 6,5. Combinando los resultados de las dos pruebas, el promedio para los “heritage” fue de 18,8 de 24 puntos mientras que para los de ELE fue de 14,5.

Los resultados mostraron que los aprendices “heritage” aceptan la sobregeneralización del subjuntivo en construcciones volitivas menos que los aprendices de ELE. Mikulski señala que posiblemente esto se deba a que la edad en la cual los aprendices “heritage” adquirieron el ERD fue lo suficientemente temprana para no verse afectados por una adquisición incompleta o por atrición.

En este artículo, la autora insiste en la necesidad de tomar en cuenta estas diferencias para la reevaluación de la enseñanza del subjuntivo en los cursos de ELE.

ELISA ACEVEDO

Language Acquisition Research Laboratory
University of Ottawa, Canadá

MCCOWEN, LISA GRIEBLING Y SCOTT M. ALVORD

“‘MI MAMÁ ES BONITO’: ACQUISITION OF SPANISH GENDER BY NATIVE ENGLISH SPEAKERS”

Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, edited by Carol A. Klee and Timothy L. Face, Cascadia Proceedings Project, Somerville, MA, pp. 161-169, 2006.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta un hablante nativo de inglés a la hora de aprender español como segunda lengua es el género. El objetivo de la investigación llevada a cabo por Lisa Griebling McCowen y Scott M. Alvord era el de describir y analizar el modo en que adultos hablantes nativos de inglés y, a su vez, estudiantes de español a nivel principiante marcan los dos géneros gramaticales de la lengua romance: el masculino y el femenino.

Estudios previos habían concluido que en el momento de asignar el género a los adjetivos y artículos que acompañan a un sustantivo, los adultos recurren a la semántica y a los aspectos extralingüísticos del mismo. Debido a ello, McCowen y Alvord centraron su investigación en el estudio del nivel de precisión en la marcación del género de referentes humanos, del grado de variación de la marcación del mismo en las diferentes actividades a realizar y del tipo de estrategias que siguen los estudiantes que desconocen el género del sustantivo a modificar.

Para este fin, sometieron a estudio a 10 hombres y 7 mujeres con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, todos ellos hablantes nativos de inglés y estudiantes de español como segunda lengua a nivel principiante. Estos 17 participantes tuvieron que realizar cinco actividades de carácter diverso en las que se requería la producción tanto de artículos como de adjetivos y, en consecuencia, la asignación de género a los mismos.

Tras la realización de los ejercicios, los datos recogidos demostraron la existencia de una con-

fusión generalizada a la hora de marcar tanto el género masculino como el femenino. Dicho resultado diferiría ligeramente de los obtenidos en trabajos anteriores que concluían que la asignación del género masculino presentaba un número menor de problemas en comparación con la marcación del femenino.

El estudio de McCowen y Alvord también demostró la falta de correlación entre las diferentes actividades, el número de muestras producidas y la precisión en la marcación de ambos géneros, lo cual es bastante lógico debido a la diferente naturaleza de los ejercicios. Sin embargo, un descubrimiento importante fruto de esta investigación fue la estrecha correlación entre el número de muestras de género femenino producidas en la entrevista oral y el porcentaje de acierto, lo que indica que a mayor número de muestras femeninas, mayor precisión en la producción.

En la encuesta final, varios participantes admitieron que se decantarían por el género masculino en aquellos casos en los que desconociesen el género del sustantivo a modificar, sin embargo, es interesante destacar que esta tendencia no se reflejó en las actividades que realizaron.

Por último, aunque ninguno de los 17 adultos mencionó la omisión como posible estrategia a seguir, la correlación entre el número de artículos y adjetivos producidos y la precisión en la producción del género femenino en la entrevista oral hacen suponer esa posibilidad. No obstante, McCowen y Alvord concluyeron que no podemos explicar este fenómeno basándonos solo en el género sino que el hecho de que los artículos posean una carga semántica muy ligera puede ser la causa de que los estudiantes principiantes de español como segunda lengua tiendan a omitirlos en sus conversaciones, es decir, que establecen una relación entre la omisión del artículo (y, por tanto, de la marcación del género) y el género femenino.

VICTORIA LÓPEZ APARICIO
Language Aquisition Lab
Universidad de Valladolid

ESCUADERO DOMÍNGUEZ, INMACULADA
“LAS INFERENCIAS EN LA COMPRESIÓN
LECTORA: UNA VENTANA HACIA LOS
PROCESOS COGNITIVOS EN SEGUNDAS
LENGUAS”

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. 7(4),
I, pp. 1-32, 2010. (www.nebrija.com/revista-linguistica/articulo1.html#cita).

En este artículo, la autora expone las diferentes investigaciones que se han realizado sobre este tema así como las premisas de que se ha partido con respecto a la comprensión lectora u oral de un aprendiz de segunda lengua. Sugiere que los métodos tradicionales de evaluación de una L2 son insuficientes para capturar los mecanismos tan complejos que surgen entre el estudiante de una L2 y el texto y que, al mismo tiempo, resulta escasa la investigación sobre esta situación. En los estudios que se han llevado a cabo se afirma que el lector no parte de cero y que las inferencias juegan un papel importante en la realización de dicha comprensión. Es más, se defiende que las inferencias son el núcleo de la comprensión lectora por lo que algunos investigadores han emprendido la ardua tarea de estudiar y hacer una taxonomía de acuerdo con el tipo de inferencia que emplea el estudiante con respecto al *input* y también al conocimiento previo y de vivencias que este tenga. A partir de ahí, se habla de un pasado y presente de las inferencias, en donde, el pasado, inicio de esta investigación, se encuentra en la obra clásica “Remembering” que describía los procesos a través de los cuales el lector añadía elementos de información que extraía de su memoria para construir sus propias representaciones mentales del texto. El presente, con su situación actual, parte de lo anterior dando lugar así a dos grandes teorías al respecto: la minimalista y la construccionista. La primera propone que las únicas inferencias que se codifican de forma automática durante la lectura son aquellas que resultan totalmente necesarias para establecer una conexión con la información que está explícita en el texto o bien aquellas que se

realizan cuando existe información previa que está fácilmente disponible, ya sea porque procedan de afirmaciones explícitas del texto o de los conocimientos generales del lector. La teoría construccionista manifiesta que cuando leemos un texto construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. Es decir, el lector no obtiene simplemente el significado de la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita. Estas teorías han servido de punto de partida para sugerir diferentes propuestas de clasificación de inferencias para el estudio de la comprensión lectora pero, al mismo tiempo, se ha creado una dispersión y heterogeneidad que dificulta el fijar algún criterio global y comparativo entre dichas propuestas. La autora concluye que el estudiante de una L2 trae consigo un “equipaje mental” de gran peso que hace imprescindible que la enseñanza de una segunda lengua ahonde en los procesos cognitivos para que el lector pueda tener una mejor interacción con el texto.

LUZ PATRICIA LÓPEZ MORELOS
Language Acquisition Research Lab
University of Ottawa, Canadá

HURTADO, LUZ MARCELA Y
CHELSEA ESTRADA
“FACTORS INFLUENCING THE SECOND
LANGUAGE ACQUISITION OF SPANISH
VIBRANTS”

The Modern Language Journal, Volume 94,
Issue 1, pp. 74-86, 2010. (Article first published on-line.)

Las autoras de este artículo presentan los resultados de un estudio sobre el papel que juegan algunos elementos lingüísticos y sociolingüísticos en la adquisición de las vibrantes simple y múltiple del español como segunda lengua. En dicho estudio participaron 37 estudiantes universitarios que tomaron un curso avanzado de pronunciación del español. Al principio del curso cada estudiante hizo cuatro grabaciones para tomar una muestra inicial de su pronunciación (Grabaciones 1). Al final del curso, los estudiantes hicieron dos grabaciones más después de haber recibido instrucción formal sobre las vibrantes (Grabaciones 2).

Para las grabaciones los estudiantes leyeron palabras aisladas, frases, textos y respondieron a preguntas generales que tenían la presencia de las vibrantes objeto de estudio. Esto con la finalidad de investigar si el factor fonémico y el contexto de aprendizaje pueden ayudar en la mejora de la adquisición de estos sonidos.

En el estudio se establecieron variables lingüísticas y sociolingüísticas. Entre las primeras estaban: 1) Posición de la vibrante en la palabra: inicio de palabra, inicio de sílaba después de *l*, *n*, *s* y después de vocal. Grupo consonántico en palabras como *trabajar*, *gradúo*, *cuadros*, etc. y final de sílaba y final de palabra. 2) El contexto fonológico en la palabra y entre palabras: intervocálico, preconsonante, postdental, postvelar, postbilabial, postalveolar, postlabiodental y ubicación antes o después de una pausa. 3) La forma en que se produce la vibrante, si es simple o múltiple.

Con respecto a las variables sociolingüísticas establecieron las siguientes: 1) Haber estudia-

do en el extranjero o no. 2) El nivel de las clases –intermedio, avanzado en lengua y cultura y literatura– tomadas en el extranjero. 3) Tiempo de estadía en el país hispanófono –un semestre, verano. 4) Grabaciones 1 y grabaciones 2: antes y después de la enseñanza formal. 5) Tipo de discurso: conversación natural en la entrevista o mediante la lectura de palabras, textos y frases. 6) El hecho de si el ejercicio estaba enfocado en la producción de las vibrantes.

Una vez codificados los datos fueron transferidos de excel al programa *Variable Rule Analysis* (VarbRul) con el fin de determinar la relevancia estadística y la magnitud relativa de cada variable.

Del análisis de los datos se obtuvieron los siguientes resultados. Las variables lingüísticas de *vibración* –simple o múltiple– con un rango de 38 y *contexto fonológico* con 27 fueron los factores más importantes en la producción de las vibrantes del español. En el caso de las variables sociolingüísticas, la de mayor significatividad fue la variable de *nivel de las clases tomadas en el exterior* con un rango de 28. Es decir, la *vibración* fue muy significativa y cuando la vibrante múltiple fue producida favoreció la articulación española, según el VarbRul, en el 85% de los casos. Cuando fue la simple solo en 47% de los casos. Según las autoras, este resultado se debe posiblemente a que los estudiantes pusieron más atención en producir la vibrante múltiple por el hecho de que no existe en inglés. Tanto es así que hubo una sobregeneralización y los estudiantes pronunciaron más vibrantes múltiples de las que debían.

En cuanto al *contexto fonológico*, que se refiere a las vibrantes entre palabras y en la palabra, la pronunciación española se vio favorecida cuando el ápice de la lengua, su dorso y predorso no estaban involucrados como punto de la articulación del sonido precedente, como en el caso de la pronunciación de la simple y múltiple después de vocales con 60%, la vibrante simple después de las velares con 55%, y después de las bilabiales con 48%. La pronunciación de la vibrante simple fue desfavorecida cuando se encontraba en posición final de sílaba, después de una pausa

y delante de otra consonante. Esto sugiere, según las investigadoras, la influencia del esfuerzo prearticulatorio, ya que cuantas menos restricciones causa la lengua al flujo de aire en el sonido precedente, mayor éxito hay en la producción de las vibrantes.

En cuanto a la última variable lingüística, relacionada con la *posición de la vibrante en la palabra*, este factor resultó irrelevante con un rango de 14, sin embargo, destaca que la posición que más favorece la pronunciación de la vibrante española es la posición intervocálica.

Ya en lo que tiene que ver con los factores sociolingüísticos, la variable más relevante fue la de *nivel de las clases tomadas en el exterior*. Así los estudiantes que habían tomado clases avanzadas de lengua y cursos de cultura y literatura tuvieron ventaja en la producción de las vibrantes. Los que no habían estudiado en el exterior o estaban en cursos intermedios de lengua no tuvieron ventaja en la producción de las vibrantes. No obstante, quienes tomaron cursos avanzados de pronunciación también mostraron mejoría de la primera a la segunda grabación. Por lo que ir al exterior y tomar cursos avanzados no fue necesariamente determinante para tener una ventaja a la hora de producir las vibrantes.

En suma, el estudio muestra que factores lingüísticos como la vibración, el ambiente fonológico (contexto y posición) y el *input* recibido por estudiar en el exterior o en clases de pronunciación parecen tener un efecto positivo en la producción de las vibrantes simple y múltiple del español.

NELSON MÉNDEZ
Language Acquisition Research Laboratory
University of Ottawa, Canadá

RUIZ TINOCO, ANTONIO E HIROTO UEDA
"FACTORES DETERMINANTES DEL LEÍSMO
DE PERSONA EN ESPAÑOL SEGÚN LOS RE-
SULTADOS DE ENCUESTAS DIATÓPICAS"

LEA, XXX/2, pp. 147-177, 2009.

Tanto en la lengua inglesa como en la española se han producido cambios en la morfología de los pronombres personales. En el sistema morfológico de los pronombres personales del inglés se empezó a distinguir entre persona y cosa, dejando a un lado la distinción entre el dativo y el acusativo. En la historia de la lengua española se dio el fenómeno de la sustitución denominada leísmo: la forma acusativa etimológica *lo* se fue sustituyendo por la forma dativa *le*. Según las gramáticas de la lengua española la forma femenina no es tan frecuente como la masculina, ni la plural como la singular.

Para dar cuenta del leísmo, el presente estudio se ha realizado desde el punto de vista extralingüístico e intralingüístico y está basado en el análisis de datos de una encuesta del año 2002 llevada a cabo por Hiroto Ueda. La encuesta tenía doce preguntas con los verbos *saludar*, *invitar* y *ver* acompañados de formas pronominales masculinas y femeninas, singular y plural, y tanto en función de sujeto como de objeto.

Los autores parten de los factores extralingüísticos y, en este sentido, no han visto ninguna diferencia destacable en el uso del leísmo según el sexo de los encuestadores ni entre las generaciones. Al analizar los datos solo se ha podido notar una pequeña diferencia entre la generación más joven y la mayor. El factor extralingüístico más recalable es la ciudad de residencia del hablante, aunque hay que tener en cuenta que no existe una línea fija que divida las zonas leístas de las no leístas. Tampoco se puede considerar España como leísta e Hispanoamérica como no leísta, ya que en algunos lugares de Hispanoamérica se han dado casos de leísmo, como por ejemplo en Paraguay, México o Chile. Además en la literatura hispánica se ha podido ver una coexistencia de ambas formas incluso en el mismo autor.

Los factores intralingüísticos se centran en el verbo y en varias diferencias de matiz. La hipótesis de este artículo es que, cuando el objeto animado tiene una autonomía de reacción, se prefiere el uso del leísmo y, cuando carece de tal autonomía, se prefiere la forma no leísta.

Los autores parten de dos propuestas para discutir: por un lado, la cuestión de la animación del sujeto y, por otro, el género y el número. Así, y tomando la propuesta de Butt y Benjamin (2000) según la cual existe una preferencia por la forma *le* cuando el sujeto es inanimado, los autores añaden que, cuando el sujeto es inanimado, el objeto animado posee cierta autonomía, mientras que, cuando el sujeto es animado y el objeto pierde esa autonomía, se prefiere la forma *lo*.

Por otra parte, en su tesis doctoral, García (1975) propone que *le* representa un participante de actividad inmediata y *lo* una actividad mínima. La causa de la distinción de género con la forma no leísta para personas femeninas se debe seguramente al hecho de no querer igualar el trato con las personas masculinas. El artículo demuestra que solo se dan un número de casos elevados de uso del leísmo femenino en las zonas donde el uso del leísmo masculino también es elevado.

También cabe resaltar que en la historia de la lengua española el uso del leísmo es superior con el número singular más que con el plural. Los datos de este artículo demuestran que esta distinción está desapareciendo y que el uso del leísmo tanto singular como plural se está igualando.

Los autores concluyen que el leísmo es un proceso lingüístico que todavía está en desarrollo y, por lo tanto, es difícil constatar sus futuros cambios. Además se trata de un fenómeno que se ve afectado por varias cuestiones, como por ejemplo pragmáticas y sociolingüísticas, y cuya variación está principalmente ligada al uso.

SONJA MUJGINOVIC
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

PARÉNTESIS

LO QUE TODO EL MUNDO SABE

Luis León Díaz. 55 años. Funcionario de la Administración. Casado y padre de dos hijas. Aficiones: leer, escuchar música clásica, pescar, cocinar y la buena mesa.

Ángela Pedregal Fernández. 47 años. Profesora de Secundaria en la concertada. Casada y madre de dos hijas. Aficiones: leer, el cine, el arte en general, viajar, y las comidas y cenas con amigos en casa.

Camila León Pedregal. 16 años. Estudiante de 1.º de Bachillerato. Aficiones: dormir, leer, pintar, escuchar música, tocar la guitarra y montar a caballo.

Carlota León Pedregal. 15 años. Estudiante de 4.º de Secundaria. Aficiones: la ropa, bailar, esquiar y montar a caballo.

Nivel de vida: bueno.

Propiedades de la Familia León Pedregal: primera vivienda (moderna, amplia, cómoda y luminosa), en el centro de la ciudad, con trastero y dos plazas de garaje para sus dos coches; segunda vivienda, en un pueblo de la costa, en el puerto y con vistas al mar.

Vacaciones: viaje al extranjero en familia en Semana Santa; estancia de las niñas en Irlanda en el mes de julio desde hace dos años; semana de hotel en agosto en Baleares o Canarias.

¹ La autora de este relato, miembro de ASELE y Subdirectora del Boletín, ha escrito recientemente un delicioso libro: *Tiempo para más cuentos*, ilustrado por Pieruz y editado por Pintar-Pintar, que quiere transmitir un punto positivo y valiente a la hora de enfrentarse al cáncer. Desde aquí animamos a quien quiera o pueda necesitarlo a que se acerque a esa otra historia "potente, hermosa, muy bien dosificada y estructurada", como la definió Carmen Etreros, especialista en Literatura infantil y juvenil. A algunas personas que sufren esa enfermedad y a sus familias, ese sencillo libro les ha servido de mucha ayuda.

LO QUE NO TODO EL MUNDO SABE

Ángela, en ocasiones, tiene unas crisis de ansiedad tremendas. ¿Por qué? ¿Qué le ocurre?... Ni ella misma lo sabe. Su vida es perfecta: tiene salud, trabajo, un marido que la quiere y unas hijas sanas y encantadoras a pesar de su adolescencia. Bien es cierto que Luis, con los años, la artrosis y su incipiente sordera, cada día piensa más en él y menos en quienes le rodean. Y a Ángela le cuesta aceptar ese cambio de actitud en su marido que, indefectiblemente, repercute en la vida familiar. Por otra parte, las niñas ya no son tan niñas y empiezan a salir con las amigas, por sistema, todos los sábados. Para felicidad de sus padres, Camila y Carlota se llevan muy bien entre ellas y, excepto compartir los lugares de ocio que frecuentan, porque una y otra tienen intereses diferentes, todo lo hacen juntas. A Ángela parece que se le han terminado los paseos de los viernes y de los sábados por la tarde con sus niñas, y los fines de semana los cuatro juntos en la casa del pueblo resguardados de la lluvia jugando al parchís. Y en el trabajo, en el colegio, aunque el ambiente con los compañeros es estupendo, veinticuatro horas de docencia a la semana y la tutoría este curso de un 4.º de Secundaria tienen a Ángela agotada, pues únicamente quien se dedica a la docencia sabe la energía que pueden llegar a consumir no solo los adolescentes sino, además, los padres y madres de esos adolescentes que un día y otro, bien por teléfono bien por correo, se ponen en contacto con Ángela por cualquier nimiedad... Pero lo peor, ¡horror!, es que este curso, para más inri, a Ángela le toca ir de viaje de estudios ¡con setenta de los noventa chicos y chicas de 4.º de ESO!

EL VIAJE DE ESTUDIOS

Ana, Ángela, Lucía y Nacho capitanean el viaje de estudios de 4.º de Secundaria a Italia:

Roma, cómo no, y Milán, Bolonia y Venecia. Diez días con sesenta y nueve adolescentes... ¡Justo lo que Ángela, que está agotada, necesitaba! Pero todo transcurre a la perfección: los vuelos, el tiempo, las visitas, el comportamiento de los chicos y chicas... Queda solamente Venecia, la última etapa del viaje, y vuelta a casa. ¿Venecia? ¡Dios mío! ¡Cuántas veces había soñado Ángela con ir a Venecia!, si bien, la verdad, no con setenta y dos personas más... Roma, sí, y Milán y Bolonia, pero Venecia... Venecia, no.

A Ángela, de repente, le empezó a agobiar la idea de conocer tan ansiada ciudad sin poder disfrutarla como ella siempre había pensado. Era tarde, la cena había terminado, los chicos y chicas habían subido ya a sus habitaciones, y en el restaurante del hotel, como venían haciendo las noches anteriores, los profesores se disponían a revisar el plan del día siguiente: desplegar el plano de la ciudad que tocaba visitar, situarse bien, decidir el orden en que recorrerían los sitios que iban a ver, consultar y fijar horarios, etcétera, etcétera, mas Ángela empezó a sentirse mal. No sabía qué le ocurría y con gran desconsuelo prorrumpió en sollozos. “¿Qué te pasa?”, dijeron sus compañeros. Ángela tardó unos minutos en articular palabras inteligibles y, entre lágrimas e inspiraciones entrecortadas, solo fue capaz de balbucear: “Es-toy can-sa-da, muy can-sa-da. No sé qué me o-cu-rre. No tengo mo-ti-vos pa-ra que-jar-me de na-da, pe-ro sien-to que mi vi-da es-tá es-tan-ca-da. Es como si yo no for-ma-ra par-te de e-lla. Tengo la sen-sa-ción de que me a-rras-tra y ne-ce-si-to pa-rar ya”. Nacho y Lucía enseguida reaccionaron: “Escucha. Los chicos están portándose estupidamente. Mañana les decimos que no te encuentras bien y nos vamos nosotros con ellos. Tú te quedas en el hotel y descansas o sales a dar un paseo o haces lo que te apetezca”. Ana, aunque todavía no había hablado, lo tenía muy claro: “Ya está todo dicho, Ángela, y el descanso empieza en este momento porque con los planes de mañana seguimos nosotros tres, así que buenas noches y vete a dormir, que mañana será otro día”. “Pero...”, acertó a decir Ángela.

“No hay peros que valgan –la interrumpió Ana-. Tienes nuestros teléfonos. Cualquier problema, nos llamas. Y si no hay novedad, mañana a la hora de la cena nos vemos en esta misma mesa.” Ángela conocía bien a sus compañeros y sabía que ninguna de las cosas que le estaban diciendo era por cumplir. Además, realmente se sentía cansada, agotada, o sea que dio las buenas noches y un beso a cada uno de sus amigos y subió a la doscientos once con la firme decisión de meterse en la bañera e intentar relajarse y de no llamar ese día a su casa, no fuera que la voz la delatara... y no quería que sus hijas se preocupasen por nada... ni Luis tampoco, aunque Luis hacía mucho que solo pensaba en él. La quería, sí, y quería a las niñas también, mas ¿cuánto hacía que no le dedicaba parte de su tiempo libre? ¿Cuánto que no bailaban los dos una pieza en el salón de su casa como antes tenían por costumbre? ¿Cuánto que no tenía un solo detalle con ella, a no ser que estuviera enferma o con fiebre? Ángela tenía una vida cómoda, sí, pero estaba inmersa en una rutina, en una vida automatizada en exceso, en una vida gris que la ahogaba. Ella misma detuvo un momento el derrotero de sus pensamientos: estaba en Venecia. ¡En Venecia, uno de sus sueños! ¡Sí! Iba a estar en Venecia un día entero ¡a sus anchas! Y la idea le gustaba. Quizá únicamente necesitaba eso: un día para ella sola.

BERTRAND

Al día siguiente, a Ángela no la despertaron ni de la recepción del hotel ni sus compañeros ni los chicos y chicas de 4.º Como si tuviera todo el día por delante, sin prisas se duchó, se vistió y bajó tarde al comedor para no encontrarse con nadie. Iba a desayunar tranquilamente, algo que ella apreciaba y que llevaba días sin hacer. Un vistazo al bufé, un ritual con el que cumplía cada vez que estaba fuera de casa para luego elegir prácticamente lo de siempre: algo de fruta, una selección de quesos frescos, un yogur natural, leche fría con cereales y pan tierno con mantequilla... todo eso, sí; un buen desayuno con el que tirar

hasta la una o las dos de la tarde. Estaba decidido. Nada de monumentos, solo callejear, hacer si acaso alguna compra y, al mediodía, se sentaría en cualquier restaurante con cristalera a la calle a comer... y por la tarde, vuelta al hotel. Sí, eso iba a hacer: nada, en una palabra. Dedicarse el día. Estaba claro que tenía que echar el freno y descansar. ¿Que debía de ver alguna cosa o de conocer algún sitio? Ya volvería a Venecia. Tampoco estaba tan lejos y no acertaba a comprender cómo no había viajado antes hasta allí. Inmersa en sus planes, Ángela se disponía a desayunar cuando enfrente de su mesa se encontró con una sonrisa realmente amable, la de un hombre moreno de unos cincuenta y pocos o cincuenta y pico años, que le estaba diciendo ¡buenos días en francés! Ángela pensó por un momento que aquel hombre estaba equivocado al saludarla, pero miró detrás de ella y se dio cuenta de que no había ninguna otra mesa más que la suya ocupada en la parte del comedor en que los dos estaban sentados. “¿Hablas francés?”, le dijo el hombre dirigiéndose claramente a ella. “Bueno...”, acertó a responder Ángela, que llevaba una semana pensando en italiano. Y, sin dar crédito a lo que estaba sucediendo, Bertrand, que así se llamaba aquel hombre que acababa de presentarse, le comentó que la había visto el día anterior en el restaurante; le preguntó si había descansado y le contó que él, en París, tenía un trabajo de mucha responsabilidad y que era la tercera vez que se escapaba a Venecia, donde siempre conseguía relajarse. Ángela, que como mujer pensaba que había alcanzado la edad de la transparencia, pues tiempo hacía que nadie le prestaba atención, tan siquiera Luis, no pudo menos que sentirse halagada cuando Bertrand, tras intercambiar con ella unas pocas palabras más, la invitó a acompañarlo en uno de sus recorridos por Venecia. Ángela, con una naturalidad que a ella misma le sorprendió, le hizo una sola pregunta: “¿Qué pensabas ver hoy?”. Bertrand, abriendo un gastado plano que tenía sobre la mesa, miró sonriente a Ángela, y trazando un recorrido con el índice de su mano derecha, le comentó: “Si te gusta la pintura y te parece bien, podemos empezar por

Santa Maria Gloriosa dei Frari y la Scuola Grande de San Rocco, luego acercarnos por San Sebastiano, cruzar en *vaporetto* hasta San Giorgio Maggiore y si no estás cansada pasar a la vuelta por San Giorgio degli Schiavoni”. ¿Que si le gustaba la pintura? ¿Que si le parecía bien? A Ángela el plan le parecía maravilloso, perfecto. Al fin y al cabo estaba en Venecia, uno de sus sueños, y en un día podría ver la Asunción de Tiziano y el tríptico de Bellini en Santa María, los lienzos de Tintoretto en San Rocco, a Veronese en San Sebastiano y a Carpaccio en San Giorgio degli Schiavoni..., y todo al lado de aquel hombre que no dejaba de mirarla y de sonreír, que le pedía su opinión, que le preguntaba qué le parecía el plan, que no le hacía ninguna imposición, que hablaba en plural. Ángela estaba arrebatada de emoción, si bien manifestó en voz alta su temor a extraviarse entre tanta callejuela y tanto puente. Bertrand le dijo que no se preocupara, que él haría de guía y se ocuparía de todo. Ángela no se lo pensó dos veces, dejó su desayuno a medias y le pidió a Bertrand diez minutos para ponerse un calzado más cómodo antes de reencontrarse con él en la recepción del hotel. Tardó veinte minutos, no diez; pidió disculpas a Bertrand por el injustificable retraso, pero este, sonriendo, le quitó importancia, pues no era él sino Venecia quien la esperaba. Y así fue como Ángela, que iba a pasar el día sola, relajada y sin hacer nada, se encontró pateando la “serenísima república” al lado de Bertrand, hablando en francés y sonriendo desde las nueve y media de la mañana hasta las siete de la tarde, hora en que Bertrand y ella decidieron que había que regresar al hotel.

Venecia, como Ángela había pensado siempre, está hecha para recorrerla con la sonrisa puesta y si es con otra sonrisa al lado, mejor que mejor. Pero aparte, Venecia, desde ese día no solo se había convertido en el sitio más especial que Ángela había visto nunca, sino, además, en la ciudad que le había devuelto la sonrisa... una sonrisa que desde Piazza San Marco se pudo ver hacia las cuatro y media de la tarde en lo alto del *campanile* de San Giorgio Maggiore junto a la de Bertrand. Bertrand. Un día de sus vidas

prácticamente juntos y nada sabían el uno del otro: hablaron casi todo el tiempo de pintura, entre iglesia e iglesia se tomaron algún que otro *cappuccino*, se turnaron en el pago de los tiques, compartieron una *pizza* sentados en las escaleras de uno de los innumerables puentes que cruzan los canales venecianos, hicieron compras juntos, se rieron hasta llorar por los errores que Ángela cometía en francés, pero no se hicieron ninguna foto ni se cruzaron los correos. Los dos sabían que cada uno tenía su vida y en dos países diferentes. ¿Qué vida? No importaba. ¿Estaba Bertrand soltero, casado, divorciado...? ¡Qué más daba! ¿Acaso Ángela había contado algo de su vida, de su familia? No. Las horas junto a Bertrand habían resultado sencillamente deliciosas, pero eran las siete de la tarde y no quedaba otra que volver al hotel. Bertrand se iba al día siguiente por la mañana, muy pronto, y Ángela tenía que reunirse a las ocho y media con sus compañeros. Los dos se encaminaron hacia el hotel, casi en silencio, después de un día de no parar de hablar y de sonreír. Una vez allí, ya en la recepción, tocaba despedirse. ¿Cómo? Con un afectuoso, fuerte y prolongado apretón de manos, una sonrisa de oreja a oreja por ambas partes y un “gracias por este día” pronunciado por Ángela, al que Bertrand respondió solamente con un “a ti”, si bien antes de separarse de Ángela y de dirigirse hacia su habitación, no pudo evitar el recordarle algo que ya le había dicho: “Hacía mucho tiempo que Venecia te esperaba”.

EL VIAJE DE ESTUDIOS

A las ocho y media de la tarde, radiante, Ángela reapareció por el comedor del hotel, con una expresión de felicidad que Nacho, Lucía y Ana llevaban meses sin ver en su cara. “¿Ves como necesitabas un día para ti sola?”, le dijo Lucía. “Ya nos contarás qué has hecho”, comentó Nacho. Pero Ana, que era quien mejor conocía a Ángela, terció en la recién iniciada conversación en el mismo momento en que Ángela abría la boca para hablar, justo antes de que pudiera decir una sola palabra: “No, que no nos cuente

nada –la cortó Ana–. Que se reserve el recuerdo de este día para ella sola y que cuando se sienta mal piense en él, que así volverá a sonreír como está haciéndolo ahora”. Ángela, efectivamente, con todo celo guardó para sí ese día, ese paréntesis en su vida, y sin hacer ningún comentario a las siempre acertadas palabras de Ana, les dijo a sus compañeros: “Vamos a cenar y a organizar lo de mañana, que yo tengo que subir pronto a la habitación, que ayer no llamé ni a Luis ni a las niñas”.

cdelahozf@hotmail.com

Premios de investigación Asele 2011

PARA TESIS DOCTORALES

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 anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, dotado con 1.500 euros y su publicación en *Monografías 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 2010** 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 *Monografías 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 31 de mayo del año 2010. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 31 de mayo o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.
 8. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. La resolución del premio se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Valladolid, 21 al 24 de septiembre de 2011), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá a través de la página web de ASELE: <http://www.aselered.org>.
 9. Cualquier consulta será atendida mediante el 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 500 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 2010** 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: <http://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 del 1 de enero al 31 de mayo del año 2010. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 31 de mayo o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.
 8. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. La resolución del premio se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Valladolid, 21 al 24 de septiembre de 2011), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: <http://www.aselered.org>.
 9. Cualquier consulta será atendida mediante el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

