41

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 41, noviembre de 2009

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7
   · Informe de la Junta Directiva 7
   · Informe de Secretaría 9
   · Socios distribuidos por países 9
   · Informe de Tesorería 10
   · Delegaciones de ASELE 11

3. *In memoriam* 13

4. Artículo de fondo 17

5. Lecturas complementarias 29

6. Para la clase de Español 31

7. Entrevista 39

8. Congresos, jornadas y cursos 45
   · Congresos celebrados 45
   · Jornadas 46
   · Próximos congresos 48

9. Novedades bibliográficas 49

10. Revista de revistas 67

11. Creación 75

12. Premios de investigación 77

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 extractarlas cuando lo considere oportuno.

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

7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben 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: Luis Ángel Grijalba Tejero
luisangelgrijalba@hotmail.es
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:

Aunque no es fácil saber con más de un año de antelación dónde se van a celebrar los congresos de ASELE, parece que poco a poco lo vamos consiguiendo. Como anunciamos hace tiempo, el del próximo año 2010 tendrá lugar en Salamanca, del 29 de septiembre al 2 de octubre y, en estos momentos, la Junta Directiva ya está haciendo diversas gestiones para asegurarnos de que podemos contar con una nueva sede para el congreso del año 2011.

En cuanto a novedades, son dos las que considero importantes, una buena y otra mala. La primera es que el Premio de Investigación ASELE tendrá a partir de ahora dos modalidades: una para tesis doctorales, y otra para memorias de máster o de licenciatura. Los requisitos para aspirar al premio pueden verse en las bases de la convocatoria que publicamos en este número.

La otra noticia, bien triste por cierto, es la del fallecimiento que todos lamentamos de Alberto Carcedo, Catedrático de Español de la Universidad de Turku (Finlandia), socio de ASELE desde hace muchos años, y a quien Dolores Soler dedica unas sentidas palabras en páginas interiores de este número.

Por lo demás, convendría recordar que "Hacienda somos todos" (espero que se entienda la insinuación) y que el próximo número se cierra el 15 de marzo.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Informe de la Junta Directiva

Renovación de cargos

El pasado 24 de septiembre de 2009, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el *XX Congreso de ASELE*, celebrado en Comillas (Santander), 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 Vicepresidente, Secretario-Tesorero y Vocal de Sede del Congreso. Este último vino propuesto por la Universidad de Salamanca, organizadora del siguiente congreso. Tanto para el cargo de Vicepresidente como para el de Secretario solo hubo una candidatura, la de quienes lo ocupaban hasta ahora, y ambos 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 Javier de Santiago (Vocal-Sede del Congreso).

Dejó la Junta Inmaculada Martínez, Jefa de estudios de la Fundación Comillas y 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 de los mismos tanto en este Boletín, como en la portada de nuestra página web (http://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.

Congreso ASELE 2010

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del próximo *XXI Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en la Universidad de Salamanca. Su organización correrá a cargo del Departamento de Lengua Española, uno de cuyos profesores, Javier de Santiago Guervós, asistió al Congreso de Comillas e intervino en la asamblea para recoger el testigo. Desde aquí animamos al nuevo equipo que asumirá en adelante la dirección del próximo congreso de ASELE, con quienes la Junta trabajará codo con codo para llevar a buen puerto el de 2010.

La reunión de la Junta Directiva que tuvo lugar en Madrid el pasado 6 de noviembre tenía precisamente como principal orden del día la decisión sobre las fechas y el tema del mismo. Después de debatir las sugerencias de la asamblea, y tras un enriquecedor debate, se acordó abordar una cuestión siempre actual y que puede involucrar a un gran número de socios, porque constituye el día a día de su quehacer docente: *Los textos en la enseñanza y aprendizaje de ELE.* Se trata de un tema sobre el que se ha reflexionado mucho en los últimos años desde una perspectiva tipológica, lingüística, pragmática y didáctica, por lo que estamos convencidos de que su enfoque desde el punto de vista del español como L2/LE será de gran interés. Así pues, os convocamos al **XXI Congreso de ASELE** que se celebrará en la **Universidad de Salamanca**, **del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010**. En breve se podrá consultar toda la información (líneas de trabajo, ponentes, presentación de comunicaciones y talleres, plazos, inscripciones...) en la página del congreso, que será enlazada a www.aselered.org y de igual modo se informará a todos los socios a través de nuestra lista de correo.

Premios

El fallo del Premio de Investigación ASELE 2009 en la modalidad de *Tesis Doctorales y Memorias de Máster* se comunicó durante la Asamblea de socios en Comillas. Correspondió a Rocío Santamaría Martínez por la tesis, defendida en 2008 en la Universidad Carlos III de Madrid, titulada La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica. Enhorabuena a la premiada y confiamos en poder leer los resultados del trabajo en la monografía que constituirá el número 13 de la serie y que será presentada en Salamanca.

Con relación al Premio de investigación, la Junta informa de un significativo cambio en las bases de la convocatoria, que esperamos sea bien recibido. Se trata de diferenciar dos modalidades de premio: una para tesis doctorales y otra para memorias de máster o de licenciatura. Con ello se pretende distinguir dos tipos de trabajo académico de alcance muy distinto y proporcionar así más oportunidades a los aspirantes, dado el creciente número de trabajos de investigación presentados y la calidad de los mismos. Se mantiene la opción de la publicación en libro para las tesis, y se aumenta la cuantía de la dotación económica; y para las memorias de máster, se ofrece la publicación electrónica en una nueva colección que recogerá nuestra página web, al tiempo que se dota también económicamente. Pueden consultarse las bases completas en este mismo boletín. Animamos, por tanto, a todos los que estén elaborando trabajos de investigación de estas características a que se presenten a nuestros Premios 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 *XIX Congreso de ASELE* celebrado en la Universidad de Extremadura (Cáceres). Los dos volúmenes de actas llevan por título *El profesor de español LE/L2* y la edición ha corrido a cargo de José Carlos Martín, Agustín Barrientos, Virginia Delgado y M.ª Inmaculada Fernández. Desde principios de octubre están siendo enviadas ya a todos los asistentes al congreso de 2008; 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 (gestion@aselered.org).

En segundo lugar, se presentó el Boletín n.º 40, correspondiente a mayo de 2009, que estrenaba nuevo diseño y colaboración con la Universidad de La Rioja. Y, por último, el número 12 de las *Monografías ASELE*, correspondiente al Premio de Investigación 2008, que obtuvo Susana Martín Leralta, titulado *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, un tema que sigue siendo, sin duda, crucial, para una de las destrezas básicas 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.

Simposio "25 años de ELE"

No podemos acabar este informe sin hacer aunque sea una mínima mención al reciente Simposio "25 años de ELE", organizado por el *Instituto Cervantes* y celebrado en Madrid el 5 y 6 de noviembre de 2009. En él, por un lado, se intentó hacer un balance de la trayectoria del ELE en las últimas décadas, con la consolidación de un nuevo espacio disciplinar y profesional y, por otro, se quiso mostrar también una mirada crítica hacia el futuro, ante los retos que se nos plantean. Junto al resto de instituciones, personalidades, empresas y profesores que han ido conformando el mundo de ELE, ASELE estuvo también presente, en reconocimiento a la labor de sus socios durante todos estos años.

Estado de la asociación

Con fecha de 5 de octubre de 2009 la cifra de socios asciende a 623, repartidos en 43 países diferentes. En España residen 365 (58,59%) y 258 (41,41%) en otros lugares. Porcentajes que, comparados con los del informe del *Boletín 40*, confirman la tendencia al aumento relativo de la proporción de socios fuera de España (ver la tabla siguiente: *Socios distribuidos por países*). De ellos, 423 (67,90%) son mujeres y 200 (32,10%) hombres. No ha habido bajas desde el último informe presentado a la Asamblea de ASELE (Comillas, 24-09-2009) y se han dado de alta 12 nuevos socios. Por otra parte, tras la regularización de socios activos que se hizo en 2006, y de los 560 socios en septiembre de 2007, hemos alcanzado en este momento la cifra susodicha de 623, lo que indica un aumento desde entonces de unos 30 socios de media por año.

Socios distribuidos por países

1.	Alemania	16
2.	Argelia	11
3.	Argentina	1
4	Australia	1
5.	Austria	4
6.	Bélgica	4
7.	Brasil	12
8.	Camerún	1
9.	Canadá	7
10.	China	1
11.	Dinamarca	2
12.	Ecuador	1
13.	Egipto	2
14.	Eslovenia	8
15.	España	365
16.	Estados Unidos	21
17.	Finlandia	7
18.	Francia	8
19.	Gabón	1
20.	Grecia	8
21.	Holanda	7
22.	Irlanda	4
23.	Islandia	1
24.	Israel	4
25.	Italia	32
26.	Jamaica	2
27.	Japón	35
28.	Jordania	2
29.	México	6
30.	Namibia	1
31.	Noruega	3
32.	Polonia	4
33.	Portugal	8
34.	Reino Unido	12
35.	Rep. Dem. Congo	5
36.	Rep. Sudafricana	1
37.	Rumanía	3
38.	Suecia	3
39.	Suiza	2
40.	Taiwan	3
41.	Thailandia	1
42.	Trinidad y Tobago	1
43	Turquía	1
44.	Venezuela	1
	Total	**624**

Informe de Tesorería

Estado de Tesorería

A 9 de octubre de 2009, el haber en las cuentas de la Asociación asciende a 16.889,44 euros, lo que supone un significativo aumento del remanente que permite poder afrontar con realismo proyectos como la convocatoria del Premio de Investigación ASELE en dos modalidades (tesis y memorias) u otros gastos de funcionamiento (secretaría administrativa, reuniones preparatorias del próximo congreso, edición y envío de boletines, correo, página web, declaraciones fiscales, etc.), varios de ellos pendientes de pago. Con todo, teniendo en cuenta los gastos previsibles para el resto del ejercicio, que aún se está llevando a cabo el cobro de cuotas correspondientes a 2009 y que también estamos a la espera de otros ingresos (parte correspondiente o remanente de congresos, subvención de la Universidad de La Rioja...), podemos estimar que el balance final del presupuesto será positivo y equilibrado.

Deudas de Socios

Cuotas pendientes a 8 de octubre de 2009:

- 8 socios adeudan la cuota de 2007
- 61 socios adeudan la cuota de 2008
- 151 socios adeudan la cuota de 2009

Por lo tanto, el importe de las cuotas pendientes es de 6.315 euros. Aunque, como hemos comentado en anteriores ocasiones, es observable una tendencia a la reducción de la morosidad en el pago de las cuotas, todavía hay que insistir para que los socios con cuotas pendientes regularicen su situación en beneficio de la buena marcha de ASELE y por equidad con el resto de socios. Al respecto, se recuerda a todos que esta Secretaría, en cumplimiento de sus obligaciones y según lo ordenan nuestros estatutos, a finales de año tendrá que avisar a quienes adeudan dos o más ejercicios la necesidad de satisfacer las cuotas pendientes para seguir perteneciendo a la Asociación.

Por otra parte, disculpándonos por nuestra insistencia, y muy especialmente con quienes (la mayoría) atienden esta demanda, recordamos la necesidad de notificar a Secretaría los cambios de datos de contacto y, en su caso, bancarios. En relación con aquellos, es la manera de tener al día la fluidez para los comunicados y la seguridad para los envíos postales; y respecto al pago de las cuotas, repetimos la conveniencia de domiciliarlo a quienes tienen una cuenta en España, como sistema más cómodo y seguro, que además de evitar al socio trabajos u olvidos, no le supone ningún coste bancario añadido (que asume ASELE). Sin embargo, dado 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.

Y, como siempre, la Junta y la Secretaría de ASELE expresan su más sincero agradecimiento a todos los socios –que son la mayoría, 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, pareciendo cuestiones prácticas de detalle, tienen una incidencia importante en la gestión eficaz y corresponsable de ASELE, y que a la larga redunda también en el prestigio, rigor y credibilidad de nuestra Asociación.

Delegaciones de ASELE

Delegación de Alemania

El año académico 2009/2010 comenzó con la novena edición del Festival de Literatura Internacional de Berlín. En esta ocasión se trataron obras de autores hispanohablantes como la de la poetisa mexicana Coral Bracho, el español Luis Leante, los argentinos Andrés Neuman y Pablo Ramos, la mexicana Alma Guillermo Prieto y el español Isaac Rosa, entre otros, del 9 al 19 de septiembre. A este evento le siguió el Salón Internacional del Libro celebrado en Fráncfort del 14 al 17 de octubre.

Paralelamente, las editoriales presentaron diversas actividades de formación de profesores en torno al español lengua extranjera, como *Día del Español: ¿Cómo explicar el imperfecto y el Indefinido?* y *Trabajar con grupos heterogéneos*, en Berlín; *A la tarea*, en Chemnitz; *Trabajar con grupos heterogéneos*, en Hamburgo; *EÑE-La visualización en el aula de ELE*, en Colonia; *Aprender con todos los sentidos*, en Múnich, y *Jornada hispánica: visualización en la clase de español*, en Stuttgart, todo ello preparado por Hueber. La editorial Difusión, en colaboración con el Instituto Cervantes de Berlín, presentó *¿Que necesitan aprender mis alumnos? Algunas ideas para la programación de cursos*. También la editorial Klett organizó el taller *Las "inteligencias múltiples" de Howard Gardner y su utilidad para nuestras clases*.

La consejería de Cultura, en colaboración con Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport de Berlín, se ocupó de organizar *Publicidad e intercultura* en la citada ciudad, así como *Competencias y tecnologías de la información en la acción educativa del exterior* en colaboración con el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación; *Formación para el profesorado de español* en colaboración con la Asociación de profesores de español DSV de Renania; *Estándares educativos* en colaboración con Lehrakademie der Goethe Universität y Amt für Leherbildung Hessiches Kultusministerium en Münster; *Jornadas Hispánicas 2009* en colaboración con Landesinstitut für Leherbildung und Schulentwicklung de Hamburgo y DSV, *La voz, nuestro principal recurso* y *Observar para aprender en colaboración* con el Instituto Cervantes de Hamburgo y, finalmente, *Curso de formación para el profesorado de español* en Nuremberg.

La Asociación de Lenguas Modernas FMF celebró la vigésima cuarta jornada de los idiomas en la Facultad de Lenguas Románicas, Anglófonas y Americanas en la Universidad de Rostock en colaboración con el Ministerio de Educación, en la que el español ocupó su espacio con *La crisis en España*, *Competencias enfocadas a la clase de español* y *¿Por qué cometen siempre mis alumnos los mismos errores?* Asimismo, en Saarbrücken tuvo lugar el *Día de las lenguas* organizado por Landesinstitut für Pädagogik und Medien de El Sarre, y en en la capital alemana, una vez más, la Feria de Lenguas Expolingua.

El Instituto Cervantes de Berlín organizó *Cómo preparar los DELE*, *La enseñanza de ELE para niños*, *Entender la gramática: ¿leyenda urbana o realidad cognitiva?*, *Estrategias de aprendizaje de lenguas*, *Encuentro hispánico de la DSV de los estados de Berlín y Brandemburgo*. En el Instituto Cervantes de Bremen se celebraron las VI Jornadas didácticas de ELE: *Evaluación y elaboración de pruebas en la enseñanza de ELE*, *Retos y dificultades de vincular pruebas y dispositivos de evaluación con los niveles del Marco*, *Materialien des IC zum Online-Lernen: Nutzung von Online-Aktivitäten AVE im Präsenzunterricht*, *Problemas metodológicos del análisis de la lengua: cuando el tiempo no explica los tiempos*, *Lectura crítica en clase y en línea*, *Materiales para el aprendizaje por internet*, *¿Cómo enseñar el subjuntivo?*, *Tagesseminar für Fremdsprachenlehrer*, *Das Portfolio der schriftlichen Kompetenz im Unterricht: Einführung, Entwicklung und Evaluation*. Finalmente, en el Instituto Cervantes de Fráncfort se presentó *El lenguaje del profesor en clase. Empleo de la L2*, *Atenuar y ser cortés en español*, *Atypical Spanisch junto al Curso de formación inicial*. A su vez el Instituto Cervantes de Múnich celebró *La reflexión en y sobre la práctica docente: retos y posibiliddes en la formación del profesorado*, *Ciclo de seminarios de formación para*

profesores noveles: Introducción a la didáctica del español como lengua extranjera, *Curso de tutores en línea*, *Del Cid a Picasso: Impartir arte e historia en secundaria*, *Los factores afectivos en la clase de español: ¿una obviedad?*, *El tratamiento de ELE y la aplicación de nuevas tecnologías*, *La enseñanza de la pronunciación*, *El grupo heterogéneo: cohesión, interacción y nivelación*, *X Jornadas de formación para el profesorado de ELE* así como *La comprensión auditiva y la expresión oral en los DELE*. En el Instituto Cervantes de Hamburgo tuvieron lugar *Curso de formación inicial para profesores de ELE*, *Curso de formación avanzada para profesores de ELE*, *Bearbeitung von audiovisuellen Material für den Gebrauch im Unterricht, Materiales para el aprendizaje por internet del Instituto Cervantes: Integración del AVE 2 en las clases presenciales*, *Problemas metodológicos del análisis de la lengua: Cuando el tiempo no explica los tiempos. Relectura del sistema verbal español en términos de operaciones metalingüísticas que intervienen en la enunciación*, *La voz, nuestro principal recurso* en colaboración con la Consejería de Educación, *Curso para preparadores de los DELE: Niveles A1, B1 y B2. ¿Qué deben "saber" mis alumnos para obtener el diploma?* y *Hacia la autonomía del aprendizaje a través del componente estratégico: propuesta para el aula*.

Esther Barros Díez

Delegación de Bélgica

Durante el segundo semestre de 2009...

La Consejería de Educación llevó a cabo diversas actividades de formación en Bruselas, Luxemburgo y Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, con intervención de la profesora Enriqueta Pérez, de la Universidad de Bolonia (*¿Vas o te vas?* Diferencias causadas por el uso del pronombre), de Rosario Saura, del Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad ("El lenguaje con perspectiva de género y campañas para la promoción de igualdad"), de Darío Villanueva ("De la Galaxia de Gutemberg a la Galaxia de internet"), del escritor Lorenzo Silva ("La literatura y la Red, un encuentro inevitable"). Ernesto Martín Peris, de la Universidad Pompeu Fabra, impartió la conferencia plenaria de la IX Jornada Pedagógica del español ("Nuevas perspectivas para la comprensión auditiva en el aula de ELE").

En el Instituto de Estudios Hispánicos de Amberes, Xavier Alcalá dio una conferencia con el título "La Habana *flash:* pasado y presente de Cuba"

En el Instituto Cervantes de Bruselas se celebró una sesión de formación de profesores, a cargo de Paz García de Arboleya, sobre el aula virtual de Español (AVE). Se inauguró igualmente el *Club de lectura* con la participación del escritor Jerónimo Tristante y la participación de un grupo de profesores de ELE. En marzo de 2010 se celebrará una nueva sesión con el escritor Guillermo Martínez.

En la Universidad Libre de Bruselas (ULB), del 23 al 25 de octubre, con la colaboración de la Consejería de la Embajada de España y participación de especialistas de Bélgica, Francia y España, tuvo lugar un coloquio-homenaje a Carlos Saura.

En la Universidad de Lovaina (K. U. Leuven), del 29 al 31 de octubre, con la participación de especialistas de las Universidades de Tel Aviv, Texas, La Sorbonne, París 7 y París 8, Oradea, Guadalajara, California L. A., Pontificia del Perú, Amsterdam, Nottingham, Bruselas, Lieja, Lovaina, Leuven, Rennes, Murcia, Autónoma de Barcelona y Autónoma de Madrid, hubo un coloquio sobre los estereotipos ("Redefinición de la identidad hispánica en la literatura y el cine postnacionales").

Dolores Soler-Espiauba

In memoriam

Se nos ha ido Alberto Carcedo.

Sigilosamente, envuelto en un silencio que duraba ya meses y que no presagiaba nada bueno.

Alberto, que nos había hecho descubrir la Finlandia que amaba y que conocía como nadie, que nos había sorprendido con el conocimiento y dominio de un idioma que nos parecía imposible, que como filólogo y lingüista nos inició en los secretos de las lenguas fino-úgricas, a quien seguimos a lo largo de la preparación de su tesis y de su llegada a la cabeza del Departamento de Español en la Universidad de Turku, y que participó desde el principio en casi todos los congresos de ASELE, siempre relacionando el mundo del español segunda lengua con su docencia en Finlandia y con su investigación universitaria.

Alberto, "el profesor que venía del frío", se nos ha ido.

Y también el amigo que nos trajo a Anja a los primeros congresos, una Anja que conocía todo sobre España, y que enseñaba un español y un francés perfectos en la Universidad de Turku, bella, culta e inteligente. Fue en otro congreso cuando Alberto, un Alberto transformado para siempre, nos contó la muerte repentina de su compañera.

Nos recibió un otoño como este, a Concha Moreno y a mí, cuando todos los árboles de Finlandia se habían vestido de oro y las vidrieras de su Universidad transparentaban los bosques con los que habíamos soñado de niñas. Concha y yo nos decíamos: "Qué maravilla poder estudiar aquí". Y nos mostró las bellezas de Helsinki, y nos paseó por los bosques y los lagos de Turku y nos explicó cómo vivían y pensaban sus amigos los finlandeses.

Nos dimos cuenta durante aquella estancia de cómo lo querían sus estudiantes, de cómo ayudaba a sus estudiantes, del nivel que habían conseguido sus estudiantes. Comprendimos por qué había decidido quedarse para siempre en aquel país. Y lo veíamos bien allí. Estaba en "su lugar en el mundo".

Con la llegada del correo electrónico, dejamos de mandarnos cartas y paquetes decorados con sellos exóticos y empezamos a enviarnos mensajes: "¿qué estás preparando para ASELE, cuándo llegas a Granada, cuándo a Madrid?". Eran esos encuentros anuales que practicamos todos, desde hace veinte años, y que sirven para resumir un curso entero, pero que sirven sobre todo para crear lazos: nuestro trabajo, nuestra vida, nuestros amores, nuestros hijos, nuestros nietos, nuestros muertos. Y así iban las cosas.

Lo vimos, después de una larga ausencia, en el congreso de Oviedo; no podía faltar a aquella cita en su ciudad, porque Alberto era, antes que nada y absolutamente, asturiano. Volvió al congreso de Logroño, ya tocado por la enfermedad, pero siempre con su inmutable aspecto joven y su *look* elegante,

tan suyo, tan personal. Y también con su imperecedero sentido del humor, porque reír era una de las mejores cosas que se podían hacer con Alberto.

Nunca olvidaré, y seguramente Rosalie Sitman tampoco, la risa loca que nos invadió a los tres en un parque próximo a la Universidad de Santiago, del que, nunca supimos por qué motivo, todos los patos y ocas empezaron a escaparse en dirección a la carretera, sorteando alocados los coches que circulaban, aún más alocados, en un torbellino de graznidos y de plumas, componiendo un ballet totalmente surrealista. Y la risa nos duró toda la tarde.

Nunca olvidaré la larga conversación, camino al Castillo de Calatrava, durante el Congreso de Almagro, a través de los campos de La Mancha, y donde pude comprobar una vez más su capacidad para hacer que su interlocutor se sintiera cómodo y a gusto

Nunca olvidaré la puesta de sol en las salinas de Cádiz, mientras la luna empezaba a asomarse por el extremo opuesto y la belleza plateada que compartimos aquella tarde, en la fiesta final del congreso. Creo que nos sentimos todos en armonía total con el universo, y él también.

Terminaré con la frase final de la carta que Rosalie Sitman me escribe hoy, con la misma pena que nos embarga a todos: "Gracias, Alberto, por el amigo que fuiste y los momentos que nos diste".

Y me permito añadir, imaginando que a lo mejor Alberto me está observando desde cualquier lugar ignoto, muerto de risa (¡No me lo puedo creer, Dolores, estás escribiendo mi panegírico!): Alberto, a los *aselianos* (como nos llama Pablo Domínguez) nos gustaría volver a reír contigo, y no tener que llorarte esta tarde.

Te vamos a echar mucho de menos.

Después de haber evocado los aspectos más personales de lo que fue para los miembros de ASELE Alberto Carcedo, como amigo, considero indispensable, sobre todo para los miembros más recientes, que no hayan tenido conocimiento de su extensa obra como lingüista y filólogo, y como especialista de la Enseñanza del Español Segunda Lengua, presentarles una breve reseña de su labor como investigador, de sus publicaciones y de su labor docente en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku. La documentación ha sido obtenida con la valiosa ayuda de Mar Cruz Piñol.

Alberto Carcedo González, Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Director del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku, ejerció su docencia en dicha Universidad a partir de 1970.

Es miembro de ASELE desde 1991 y obtuvo en 1997 el Premio ASELE de Investigación con su Memoria *La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero.*

Su labor como docente se ha desarrollado siempre en el campo del Español como Lengua Extranjera con alumnos finohablantes y suecohablantes, y su labor como investigador abarca los campos de la Fonética y del Léxico, y la Traducción e Interpretación, interesándose asimismo por los aspectos culturales de la enseñanza de las lenguas y de la traducción e interpretación.

En cuanto a su aportación a los estudios léxicos, su interés se centra principalmente en la unidad y variedad diatópica de la disponibilidad léxica del español, en las características del léxico de estudiantes hispanohablantes, de la disponibilidad léxica del español como lengua extranjera en estudiantes finlandeses, aunque también en las características del léxico de Asturias, de Cantabria y de Madrid, y en las comparaciones interdialectales, concretamente en los inventarios de Puerto Rico, Cádiz y Asturias.

Su interés por los contenidos culturales en la enseñanza del ELE abarca campos tan vastos como *Cultura y patrones de comportamiento. Su integración en la clase de lengua* (Actas del Congreso de ASELE en la Universidad de Castilla la Mancha, Almagro, 1998), *La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)* (Espéculo monográfico, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2000), o *Traducir una forma de cultura: El subtitulado en el cine* (Anovar-Anosar, estudios de Traducción e Interpretación, 1999, Vol. I, págs. 175-186)

Fundó en 1991 la Revista DEA (Documentos del Español Actual), publicación anual del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku, que recoge trabajos de lingüística que tengan como objetivo preferente la lengua española contemporánea o la traducción/interpretación del/al español, y en la que colaboran especialistas de muy diversos países. Su último volumen publicado es el n.º 6-7 y puede encontrarse en *Espéculo:*

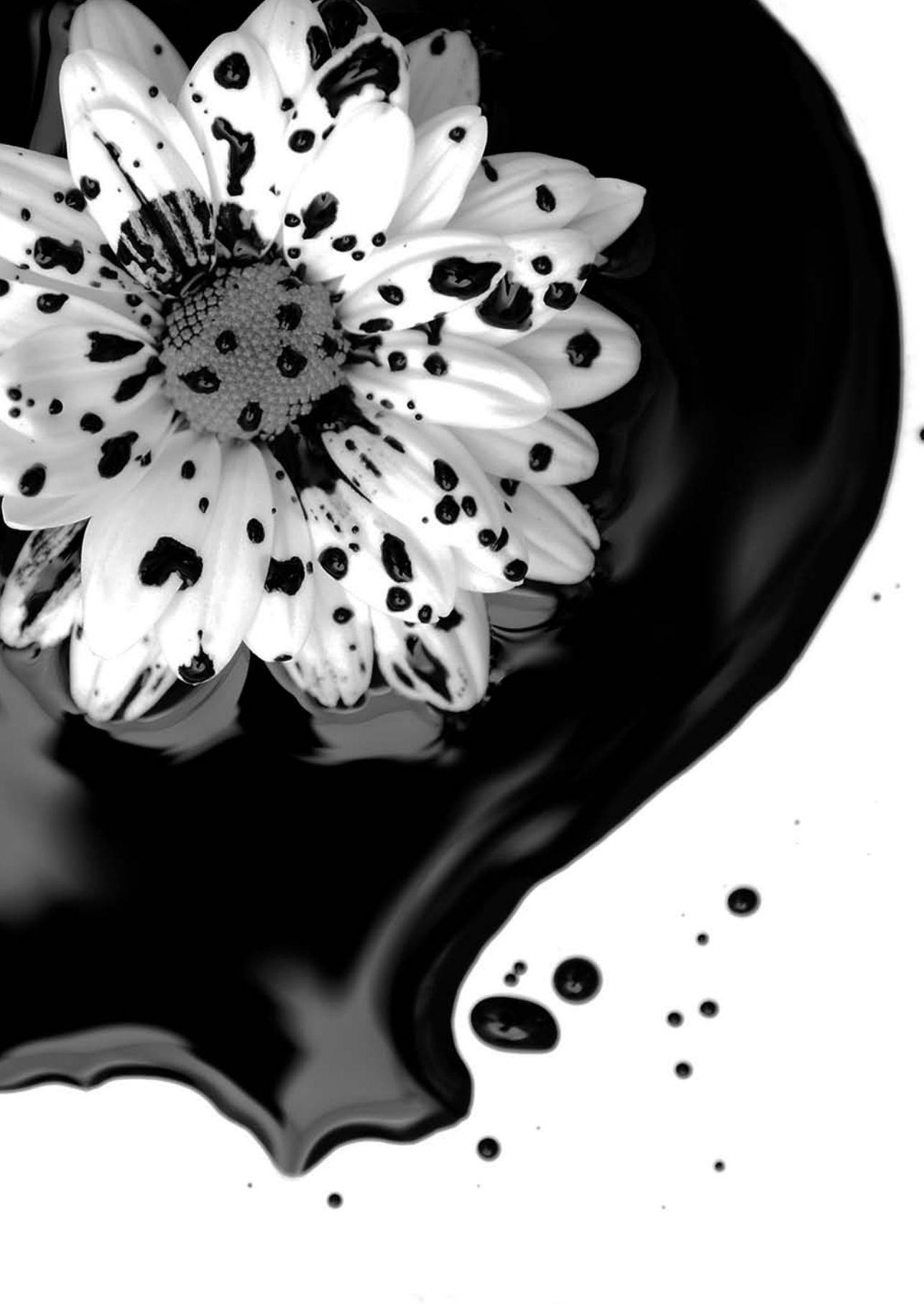
http://www.ucm.es/info/especulo/numero14/dea.html

Sus artículos, publicados en revistas tan prestigiosas como *Revista de Filología Hispánica, Revista de Filología, Humaniora, RILCE, Pragmalingüística,* y en las actas de diversos congresos, son demasiado numerosos para poder incluirlos en esta página, pero muchos de ellos están disponibles en la red, y damos a continuación sus referencias generales:

http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html
http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/espanja/esp/contacta/cuerpo_docente.html
http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/espanja/esp/investigacion/publicaciones
http://www.ucm.es/info/especulo/numero14/dea.html
http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/espanja/esp/investigacion/publicaciones/dea1.html
http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/espanja/esp/investigacion/publicaciones/dea3-4.html
http://www.aselered.org/paginas/premios.htm
http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=173499
http://212.128.132.42/dispolex/verdatosbiblio.jsp?Car=c
http://www.ub.es/filhis/culturele/indanios/indice2000.html
http://www.utu.fi/tiedostot/aurora/pdf/3-2000/34.html

Alberto Carcedo González, además del imborrable recuerdo personal que deja en cada uno de nosotros, miembros de ASELE, nos deja un camino abierto por su trabajo ejemplar, su profesionalidad y su dedicación a esta obra tan hermosa que es enseñar y difundir la lengua y la cultura española por el mundo.

Dolores Soler-Espiauba
Delegada de ASELE en Bélgica



Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural

Domingo por la mañana, la edición semanal de nuestro periódico favorito incluye un nuevo suplemento de noticias internacionales escrito en una lengua extranjera que, con cierta soltura, chapurramos. Por primera vez, sin objetivos académicos o profesionales, ojeamos ociosamente la actualidad a través de una gramática y un léxico que no nos pertenecen. En la maraña de noticias que sacuden al mundo descubrimos algunas palabras que no comprendemos. En principio son demasiadas, pero decidimos acudir al diccionario para buscar el significado de las más importantes con la esperanza de que nos ofrezcan una idea general sobre el artículo que estamos leyendo. Todo bajo control, eran palabras hace un tiempo estudiadas que ahora vuelven a nuestra mente. Por unos segundos, retumban en nuestra memoria los sonidos de extraños símbolos y repetimos, en voz alta, algunas de las nuevas palabras. No suenan tan mal después de todo, el oído siempre fue uno de nuestros fuertes con el idioma. Lo tenemos claro y continuamos con la lectura. El café se enfría sobre la mesa mientras en cada segundo, nos enfrascamos más y más en el atrayente artículo. Finalmente, conseguimos descubrir el tema principal. Algunas ideas adyacentes y los nexos que entabla el autor entre las costumbres de su país y el nuestro nos transportan al pensamiento de otros mundos. Gracias a este lenguaje, nuevos caminos de pensamiento y argumentación han dibujado un escenario de la realidad cotidiana inimaginable hasta el momento. Inesperadamente, nos descubrimos aprendiendo una nueva lengua.

¿Por qué estudiamos idiomas? La realidad es un gran escenario del que todos formamos parte y que pretendemos alumbrar con la luz que desprenden los focos del lenguaje. El mundo está en escena y cada lengua ilumina un rincón de la gran función. Con nuestro idioma conseguimos alumbrar una parte de la obra y sin embargo, no logramos una perspectiva idónea para entender toda la trama. Acercarse a una mejor comprensión de la realidad implica aprender nuevas lenguas que, como los grandes focos del teatro, permiten iluminar el gran escenario del mundo. Nos relacionamos en el escenario de la vida gracias al lenguaje que nos permite dotar y construir significados en nuestra realidad. Interpretamos significados a través de grafemas y fonemas, conjuntos que se agrupan hasta formar palabras, para desarrollar sistemas gramaticales más complejos que organicen los modos de funcionamiento de unidades más simples. Aprender una nueva lengua implica encender un nuevo foco para mejorar nuestra comprensión del teatro del mundo.

Existen millones de razones, tantas como personas, para iniciarse en el aprendizaje de una lengua: un ascenso en nuestra empresa, conseguir un mejor salario, viajar en nuestro tiempo libre, como simple actividad ociosa, como requerimiento académico en la universidad o en la educación básica, para entablar conversación con un nuevo familiar que procede de otro país, para conocer a gente de otras culturas, para poder ofrecer el mismo servicio que siempre hemos desarrollado en nuestro puesto de trabajo, pero que ahora se ve afectado por nuevos clientes cuya lengua materna no es la misma que la nuestra... la lista puede ser interminable... Cerremos los ojos por unos instantes, ¿cuántos nombres de nuestros alumnos de español podemos recordar?, ¿cuáles son las razones que les han motivado a embarcarse en el estudio de una nueva lengua? Motivos laborales, profesionales o familiares, la curiosidad o el estudio, la diplomacia o las relaciones internacionales, el poder económico del mercado sudamericano... ¿quizás también el amor? Los alumnos que hoy llenan nuestras aulas van a vivir una buena parte

de su vida en español, y más que en un manejo autónomo del idioma, para muchos, el español se convertirá en una experiencia vital y esencial para comunicarse con los demás y consigo mismos en buena parte de sus vidas.

El objetivo de la enseñanza de una nueva lengua supera el marco del aprendizaje curricular para impulsar el desarrollo integral de la persona. Atender al desarrollo pleno y a la educación del ser humano requiere concienciarnos de su carácter multidimensional. Las personas somos, al mismo tiempo, seres cognitivos, afectivos y sociales. El desarrollo pleno de nuestros alumnos pasa por el crecimiento de cada una de estas dimensiones. El informe de la UNESCO reflexiona sobre los cuatro grandes pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a ser. Conjugar estos aprendizajes supone atender al desarrollo integral del ser humano. *"La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él."*[1]

Actualmente, Europa cuenta con veintitrés lenguas oficiales, pero también otras sesenta lenguas regionales. Las instituciones comunitarias quieren apoyar las iniciativas europeas que les permitan abrirse a esta inigualable riqueza cultural. El alemán es el idioma más hablado de la Unión con cerca de 95 millones de personas, seguido del francés con 68 millones de hablantes, que supera ligeramente la cifra de los 64 millones de ciudadanos de lengua inglesa.

Respecto al español, el número de hablantes en el mundo ronda los 380 millones de personas. Es la tercera lengua del mundo en hablantes (tras el chino mandarín -885 millones- y el inglés -440-) y en número de países (una veintena) donde es lengua oficial. Más de cuarenta y seis millones de personas estudian español en todo el mundo. Unos 40 millones de hispanohablantes usan habitualmente el español en internet (de ellos, una quinta parte en España), lo que constituye algo más del 6% de los usuarios en el mundo, detrás del alemán, japonés, chino y, especialmente, del inglés. En presencia de medios de comunicación en la red, el español tiene un buen lugar: el segundo, tras el inglés.[2]

"La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante" concluyó la UNESCO en su Asamblea general de 2001. Desde el año que tuvieron lugar estas palabras hasta nuestros días, la innovación educativa en las áreas de didáctica de segundas lenguas y sobre todo en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (EL2/LE) han vivido una auténtica revolución.

Cuando enseñamos los usos del imperativo o la diferencia entre imperfecto, perfecto e indefinido, o cuando representamos con nuestros alumnos una conversación en una cafetería o en una entrevista de trabajo, estamos enseñando español sin duda alguna, pero sobre todo estamos educando. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se ha encargado de devolver al mundo educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras el sentido más íntimo de su labor: enseñar lenguas para educar, lo que significa posibilitar el desarrollo pleno y autónomo de nuestros alumnos. El documento ha perfilado las competencias generales de nuestros aprendices añadiendo al conocimiento declarativo ("saber") las destrezas y habilidades ("saber hacer"), la competencia existencial ("saber ser") y la capacidad de aprender ("saber aprender").

> Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna (...). La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los

1. Delors, J. (1997): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI,* Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, pág. 107.

2. MEC y CVC (2006): *El español en el mundo.* http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/default.htm Consultado el 13 de diciembre de 2008.

valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.[3]

Día a día, se hace más latente el papel fundamental de la educación en el desarrollo de nuestras sociedades y la convivencia pacífica entre ciudadanos. Apuntar hacia el desarrollo integral de la persona es tarea ineludible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; pero aún mucho más importante, si cabe, en la enseñanza de una nueva lengua. Porque enseñar para aprender otra lengua implica educar desde, en y para la cultura de "otros" que se antojan desconocidos para el aprendiz, quien se ve obligado a aprender construyendo un nuevo mundo de significados.

> El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela es fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida.[4]

Aprender es, entonces, la construcción de significados en un espacio común de reflexión, el aula. Los contenidos de aprendizaje propios del currículo en la enseñanza de lenguas extranjeras no pueden separarse de las competencias afectivas y sociales que bañan nuestra comunicación. Educar es más que instruir y cuando se aprende una nueva lengua es necesario no solo saber, sino saber hacer y saber ser para aprender una nueva cultura, un nuevo mundo de significados en el que asentar nuestra cosmovisión del mundo. Nuestros alumnos del presente son los ciudadanos del futuro, agentes del cambio y desarrollo de nuestras sociedades. Enseñar nuevas lenguas y entre ellas el español es, hoy más que nunca, educar para el desarrollo integral de la persona.

Desde mi experiencia personal, me acerco al mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera con una marcada formación psicopedagógica. Fue la pluma afilada y certera de Oscar Wilde quien escribió que *«la educación es una cosa admirable, pero es menester recordar de vez en cuando, que ninguna cosa valiosa para el conocimiento se puede enseñar»*. Puede ser este un principio un tanto paradójico para un artículo: lo verdaderamente valioso para el conocimiento no puede enseñarse. ¡Parecería que en una sola frase echamos por tierra nuestra confianza en la enseñanza del español y en las ciencias para la adquisición de nuevas lenguas!

Enseñar español como lengua extranjera es educar y educar significa impulsar, potenciar, posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de nuestros alumnos. Estos objetivos son básicos en cualquier disciplina que se quiera impartir y mucho más necesarios al enseñar una nueva lengua que está, irremediablemente, unida a una cultura y a la historia personal de un alumno determinado. Aprender español lleva consigo la necesidad de hablar español, pensar en español, vivir en español y participar de la cultura española y latinoamericana que es el acervo y caldo de nuestra lengua.

A finales de los años noventa, el Informe Delors fue un referente internacional acerca del sentido de la educación para impartir cualquier tipo de enseñanza. Los cuatro saberes que este documento describe para educar plenamente a la persona y garantizar el éxito en cualquier área educativa, se hicieron eco en la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). De esta forma, el MCER aborda grupos de competencias en los que se integran los aprendizajes descritos en el Informe Delors con el lenguaje de las competencias.

(Ver anexo 1)

3. Consejo de Europa y MEC (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, ANAYA e Instituto Cervantes, págs. 99 y 103.

4. Delors, J. (1997:104).

De este modo y según el MCER en EL2/LE, el "saber y saber hacer" descritos en el *Informe Delors* estarían especialmente relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa en el *MCER*, "saber aprender" iría unido al desarrollo de las competencias cognitivas para potenciar la capacidad de aprender y, finalmente, "saber ser y convivir" se engloba en el marco de la competencia existencial.

> EL MCER toma ya posiciones a este respecto al fundamentar su esquema conceptual en el plurilingüismo y el pluriculturalismo, y en un análisis amplio y comprensivo de las competencias de los hablantes que trasciende el plano puramente lingüístico. Este análisis explora, a través de las competencias generales, otras dimensiones que, desde la perspectiva del alumno, permiten ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera.[5]

Por su parte, el *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* recoge la tradición de estos documentos y admite en la página 74 de su primer volumen que es necesario añadir al componente comunicativo *«una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje mismo de la lengua»*. De este modo, el PCIC se fija tres objetivos fundamentales para la enseñanza integral y completa del español como lengua extranjera:

- El desarrollo del *«alumno como agente social»*, que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.

- El desarrollo de las capacidades del *«alumno como aprendiente autónomo»*, que se hace responsable de su propio aprendizaje con autonomía para continuar avanzando más allá del propio currículo en un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida.

- El desarrollo del *«alumno como hablante intercultural»*, que capacita al alumno para identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura y a establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los países hispanohablantes.

A su vez el *PCIC*, en el tratamiento de la dimensión del alumno como *«hablante intercultural»*, tiene en cuenta en términos de objetivos:

- La competencia existencial: imagen de sí mismo y de los demás, voluntad para entablar una interacción social con otras personas, motivaciones, actitudes, valores, creencias, etc.

- El conocimiento del mundo y el conocimiento declarativo derivados de la experiencia y del aprendizaje formal.

- La capacidad de aprender.

(Ver anexo 2)

La competencia existencial no hace referencia al conjunto de saberes declarativos y culturales pertenecientes a España y los países de Hispanoamérica; la competencia existencial en el alumno como hablante intercultural se compone de un conjunto de componentes afectivos y sociales holísticos que incluyen una combinación de saberes, habilidades y actitudes. Puede ser adquirida en todo tipo de contextos: formalmente, informalmente y no formalmente, intencionadamente o no intencionadamente. Los componentes afectivos y sociales de la competencia existencial también son modificables y aplicables en variadas situaciones y contextos comunicativos; son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizados para conseguir múltiples objetivos, como resolver diferentes tipos de conflictos interculturales o enfrentarse a toda nueva situación comunicativa. Mientras que no

5. Instituto Cervantes (2006) Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Volumen I Pág. 74.

se puede afirmar que la competencia existencial pueda (en todas las circunstancias) permitir a los aprendices alcanzar sus objetivos, sí puede afirmarse por el contrario que la ausencia de esta competencia puede dirigirnos al fracaso tanto personal como comunicativo en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Esta competencia incluye tanto los conocimientos teóricos de sus componentes afectivos y sociales, como las habilidades o conocimientos prácticos, y también las actitudes o compromisos personales; implica el desarrollo de capacidades y supone la posibilidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en diferentes situaciones comunicativas, además de permitir la mejora sustancial y evidente de la competencia comunicativa y de la competencia para aprender a aprender.

A continuación, propongo sucintamente, una propuesta con el análisis de los principales componentes para el desarrollo de la competencia existencial en la dimensión del alumno como hablante intercultural.

Apertura a la diversidad cultural

Este componente implica conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas de España e Hispanoamérica para utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas parte del patrimonio propio. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Este componente implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o comunicativo. Se trata, por tanto, de un componente que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. Supone igualmente apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, a través de diferentes medios de expresión tales como la música, las artes visuales, las artes escénicas, el lenguaje verbal, el corporal o las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares, y expresarse mediante algunos de los códigos artísticos.

Exige también poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad, a la vez que desarrollar actitudes de valoración de la libertad de expresión, del derecho a la diversidad cultural, y de la realización de experiencias artísticas compartidas. Apreciar el hecho cultural en sus diversas manifestaciones y el hecho artístico en sus variadas concreciones supone poseer herramientas para el acceso a las manifestaciones culturales para ser capaz de valorarlas, y supone asimismo el fomento de la sensibilidad y la adquisición del sentido estético para lograr su disfrute. Este componente requiere tener habilidades perceptivas, tener sensibilidad y ser capaz tanto de emocionarse y sentir ante las manifestaciones y producciones culturales, como de valorarlas y juzgarlas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran este componente fundamental de la competencia existencial para el desarrollo del alumno como hablante intercultural se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos

de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés en la vida cultural y en contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Tolerancia

Aceptar a las personas que son y piensan diferente a través de la colaboración en proyectos con alumnos de diferentes características psicológicas, físicas, de edad, sexo, nivel socioeconómico y cultural, con el fin de contribuir a la mejora del bien común y garantizar el desarrollo del alumno como hablante intercultural.

Se trata de respetar el derecho a la propia identidad cultural y hacerlo compatible con la igualdad de oportunidades. Es decir, el desarrollo de este componente implica aceptar a las personas que piensan y actúan de manera diferente, sin perder nuestra identidad cultural, así como a todas aquellas personas que pertenecen a contextos, países, razas o culturas diferentes a la de uno mismo. La diversidad ha de entenderse como un factor positivo de entendimiento mutuo entre personas y grupos. El desarrollo de esta competencia requiere, a su vez, la colaboración en proyectos conjuntos con personas, grupos o instituciones diferentes, con el fin de contribuir a la mejora del bien común y garantizar los derechos humanos a nivel internacional sin excluir a nadie por sus diferencias.

Habilidades sociales para la interacción entre culturas

Tener un mínimo de solvencia en habilidades sociales es un factor básico para lograr un alto nivel de competencia comunicativa. Una conducta socialmente habilidosa en contextos de nuevas culturas o contextos interculturales se define como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación comunicativa, respetando esas conductas en los demás y resolviendo de inmediato los conflictos interculturales surgidos en una situación determinada minimizando la probabilidad de futuros problemas. Existen unas habilidades sociales básicas y otras más complejas para la mediación y contacto con nuevas culturas. Sin las primeras no podemos aprender y desarrollar las segundas. Cada situación requerirá mostrar unas habilidades u otras, dependiendo de las características de la situación comunicativa y de la dificultad de la mediación intercultural cuando esta sea necesaria.

Gestión y mediación en conflictos interculturales

Encontrar soluciones no violentas en aquellas situaciones en que "al menos una de las partes experimenta frustración ante la obstrucción o irritación causada por la otra parte" a través del diálogo y la negociación. Sería una posible definición de este componente clave en la competencia existencial para el desarrollo del alumno como hablante intercultural. La capacidad de afrontar de forma hábil los conflictos se fundamenta en tener adquirida una buena competencia existencial para la interacción positiva y aplicarla a aquellas situaciones especialmente complicadas en que se contraponen las formas de pensar, los intereses, los deseos y/o las necesidades, controlando las emociones negativas que surgen en estas situaciones y siendo capaz de canalizarlas de forma constructiva. La mediación tiene mucho que ver con la competencia comunicativa, con la claridad de exponer las ideas, con la facilidad para expresar lo que se siente, se desea o se espera y con la percepción del problema o de la otra persona.

Existen una serie de elementos que son claves a la hora de negociar y en los cuales deberíamos de empezar a introducir a nuestros alumnos, ante

la resolución de los conflictos interculturales que surgen en el aula de ELE y en su vida diaria.
Son algunos de estos aspectos clave:

- Confianza. Hay que crear un ambiente cordial y agradable. Será difícil negociar si no existe confianza por ambas partes.

- Escucha. Hay que saber exponer nuestras ideas, pero también hay que saber escuchar a nuestros interlocutores. Es tan positivo hablar como escuchar.

- Empatía. Debemos ser capaces de ponernos en el lugar del "otro" para conocer sus reacciones y saber qué haríamos nosotros si fuéramos la otra parte. Hay que saber qué puntos pueden ser interesantes para la otra parte y evitar cualquier choque de intereses.

- Paciencia. Negociar no es llegar y convencer. Se necesita tiempo. No se deben mostrar prisas ni impaciencia.

- Interés común. Hay que demostrar un interés común por ambas partes. Hay que tratar de establecer intereses comunes y hablar en un terreno de igualdad.

Manejo o control de los factores afectivos

Es el gobierno de las propias emociones para evitar el desequilibrio, no permitiendo que las emociones actúen de forma inadvertida. Es fundamental en las relaciones con otros y con uno mismo. Nos permite reconocer las emociones en situaciones de conflicto, canalizándolas y expresándolas de forma controlada, es decir, sin actuar de forma impulsiva y agresiva hacia aquellas personas con quien se tiene conflicto y sin reprimir las emociones.

En el espacio aula se moviliza un grupo donde todos enseñan y aprenden, porque ¿qué sería de un grupo de alumnos con un profesor que no enseña y qué sería de un profesor que a lo largo de su práctica docente no aprendiera del grupo? En el ámbito concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta es una realidad cotidiana innegable. El aula como grupo es un organismo que tiene vida. Desde esta idea observamos que, como tal organismo, desarrolla su vida como conjunto pero también desde cada una de las individualidades que lo componen. Alumnos y alumno, persona y grupo. Porque el aprendizaje que se produce en el espacio aula ocurre entre educandos y educadores, personas con experiencias y aprendizajes previos que generarán nuevos aprendizajes compartidos. Experiencia, diseño individual y grupal del aprendizaje e interacción son los tres componentes fundamentales de la orientación educativa que se seguirá en el aula.

Es en este espacio donde se hace visible la heterogeneidad en todas sus dimensiones: individual, social y cultural. Por eso, esta propuesta se centra fundamentalmente en la construcción de un aula en donde estos procesos se asuman como transversales y cotidianos a través de la competencia existencial y de sus componentes afectivos y sociales, al mismo nivel que cualquier objetivo del *MCER*.

> EL MCER incluye una amplia y detallada descripción de las denominadas competencias generales, que no habían recibido hasta la fecha un tratamiento tan sistemático y tan integrado con las competencias propiamente lingüísticas. Este tratamiento especial denota el interés del MCER por este tipo de competencias y sienta las bases de posibles desarrollos. Las competencias generales incluyen, entre otros factores, destrezas y habilidades interculturales (capacidad de relacionarse, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.) y un tipo de competencia existencial que moviliza motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc. relevantes a la hora de entablar una interacción con otras personas, con otras sociedades y con otras culturas.[6]

6. Instituto Cervantes (2007:21). Vol. I.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL					
A		B		C	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Apertura a la diversidad cultural					
- Presentación de la diversidad cultural de los países de España e Hispanoamérica.	- Primera toma de contacto con la diversidad, normas sociales y tradiciones culturales de España e Hispanoamérica.	- Aceptación de la diversidad cultural como un fenómeno propio de la naturaleza y desarrollo histórico del ser humano.	- Toma de contacto con los prejuicios, estereotipos y tópicos propios para acercarse a las nuevas culturas.	- Aprovechamiento de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia persona.	- Interiorización y práctica de comportamientos, tradiciones y convenciones sociales de la cultura del español.
Presentación continuada de los referentes culturales más conocidos de España e Hispanoamérica para su incorporación al universo de conocimientos del alumno.					
Configuración de una identidad cultural plural					
- Presentación de la relación entre cultura e identidad en las personas pertenecientes a esa cultura.	- Toma de conciencia y primer contacto con el concepto de identidad cultural.	- Reflexión y proceso explícito para descubrir nuestra identidad cultural.	- Nuestra identidad cultural en relación y contraste con la identidad cultural de España e Hispanoamérica. Elementos principales.	- Proceso de construcción y modificación de la identidad cultural en el aprendizaje de una nueva lengua.	- Incorporación y asimilación de nuevos referentes culturales del español en nuestra identidad cultural.
Procesos de asimilación de actitudes y comportamientos culturales					
- Reconocimiento de los comportamientos y actitudes culturales propias de España e Hispanoamérica.	- Presentación del concepto de prejuicio y pensamiento etnocéntrico de las culturas en contraposición a la tolerancia y el respeto.	- Reflexión e identificación de prejuicios y prototipos culturales propios acerca de la cultura española e hispanoamericana.	- Desarrollo de estrategias básicas para la reproducción de comportamientos culturales. Imitación en situaciones comunicativas interculturales.	- Desarrollo de estrategias avanzadas para la incorporación de los contenidos culturales de estudio. La asertividad y la escucha en relaciones sociales, amistad, interacción continuada…	- Incorporación de comportamientos y actitudes propias de la cultura en la enseñanza del español.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL					
A		B		C	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comunicación y participación en situaciones interculturales					
- Presentación de interacciones sociales básicas en situaciones comunicativas interculturales.	- Introducción de malentendidos y su concepto y ejemplos de conflicto en situaciones comunicativas interculturales. - El conflicto no como problema sino como oportunidad para el conocimiento de la nueva cultura y la mejora de la competencia comunicativa.	**ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA LA MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN SITUACIONES COMUNICATIVAS INTERCULTURALES**			
		Empatía			
		- Toma de contacto y definición del concepto de empatía.	- Presentación de la empatía como herramienta para la mejora de la comunicación. Cómo expresar empatía.	- Manejo de la empatía en situaciones comunicativas básicas. Entrenamiento o práctica graduada.	- Aprendizaje e incorporación de la empatía como instrumento imprescindible para la mejora de la competencia comunicativa.
		Mediación intercultural			
		- Toma de contacto y presentación del concepto y actores de la mediación intercultural. Ejemplos.	- La mediación como proceso en conflictos interculturales básicos. Ejemplos y práctica básica.	- Fases y proceso de la mediación en situaciones comunicativas complejas. Práctica graduada.	- Aprendizaje e incorporación de la mediación como instrumento básico para la mejora de la competencia comunicativa.
		Control y manejo de las emociones			
		- Presentación de conceptos básicos para el acercamiento al mundo emocional del alumno: inteligencia emocional, relaciones interpersonales, relación intrapersonal…	- Toma de contacto con el mundo de las emociones en relación con la comunicación y el español. Identificación de la motivación y emociones respecto a la cultura del español y a la lengua española.	- Presentación y práctica de técnicas básicas en el manejo y reconocimiento de las emociones en situaciones comunicativas interculturales.	- Manejo, concienciación y desarrollo autónomo de las emociones propias en situaciones comunicativas interculturales.

El estudio de las ciencias relacionadas con el EL2/LE ha volcado sus esfuerzos principalmente en la investigación, organización y desarrollo de la competencia comunicativa. En los últimos años, nuevas investigaciones han presentado propuestas aisladas acerca de las competencias cognitivas para fomentar estrategias de aprendizaje del alumno como aprendiente autónomo y de las competencias necesarias para el desarrollo del alumno como hablante intercultural. Sin embargo, aunque el PCIC ha elaborado una propuesta curricular rigurosa para el desarrollo de estas dimensiones, no se han organizado al unísono de los niveles del MCER como se ha hecho con la competencia comunicativa, la cual no solo se ha descrito sino que se ha pormenorizado, indicando exactamente el lugar y momento que ocupa cada elemento dentro de los niveles del *Marco Europeo*. De este modo, la organización curricular, y por tanto el éxito y la efectividad en el aprendizaje del EL2/LE, ha vuelto a dejarse a juicio de cada profesor. Los elementos que componen estas dimensiones aparecen, pero sin un orden pedagógico explícito y, en definitiva, lo que se perjudica es en realidad el aprendizaje de la lengua ya que únicamente el desarrollo del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo puede garantizar el éxito en el aprendizaje de una nueva lengua.

Educar a la persona en todos sus niveles trabajando por el desarrollo del alumno como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural permite:

- Una mejor asimilación, aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes (lingüística, socio-lingüística y pragmática)

- Una mejor comprensión de significados tanto lingüísticos como culturales un mayor desarrollo consciente de los mecanismos y significados de la propia cultura

- Un mayor conocimiento personal, tanto en el "saber aprender" como alumnos, como en el "saber ser" como personas

- Una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad cultural

- Una reflexión y meta-reflexión permanente sobre la lengua

- El desarrollo de una propuesta didáctica que integre las reflexiones de las últimas investigaciones y publicaciones más novedosas en EL2/LE (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación; Proyecto curricular del Instituto Cervantes; Portfolio europeo de las Lenguas...),*

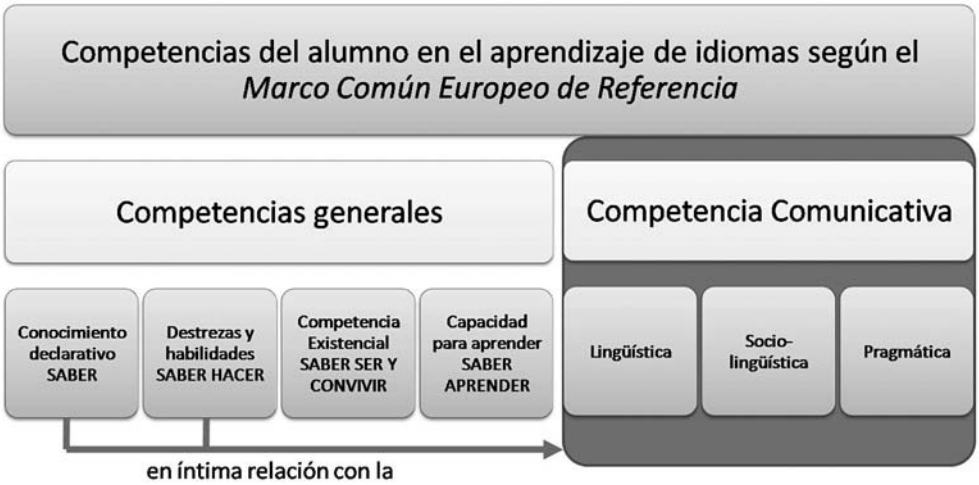
- El desarrollo de un conjunto de competencias que implican, en definitiva, la mejora de la comunicación

- Y finalmente, como objetivo de todo profesor de español, una mejora de la educación de nuestros alumnos y una mejora de su competencia comunicativa para el aprendizaje del español.

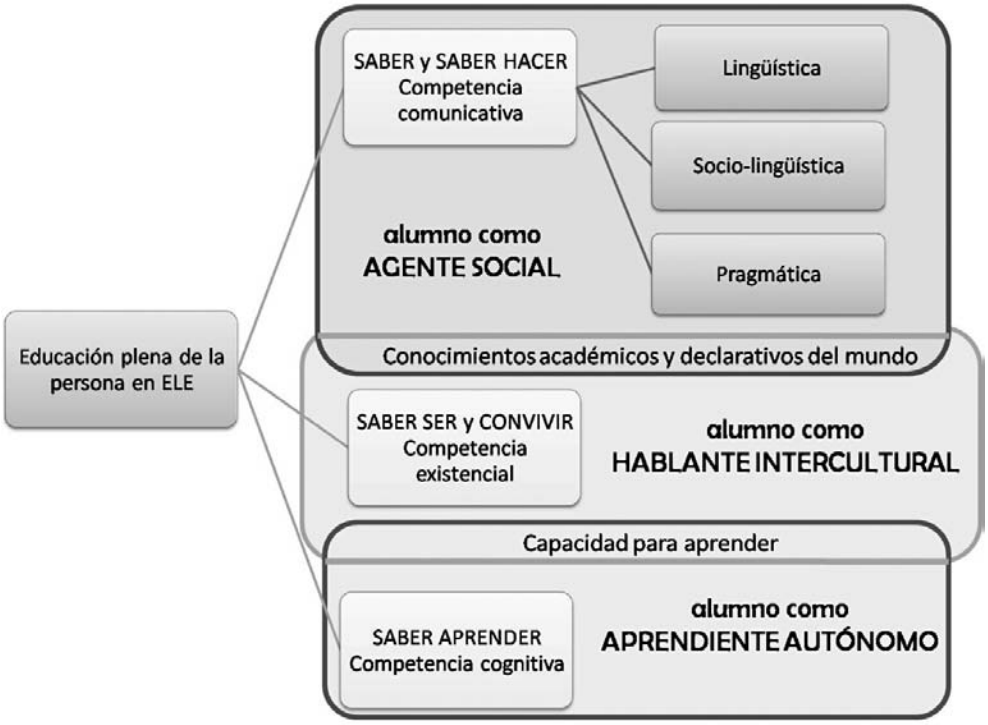
Por todas estas razones y muchas otras que el lector puede encontrar, vale la pena potenciar el estudio y las investigaciones a favor de la educación integral en EL2/LE, ya que el concepto de "educación integral" no es otra cosa sino saber, saber hacer, saber aprender, y saber ser y convivir en español o, lo que es lo mismo, comunicarse, expresarse, hablar, conversar, relacionarse, conocer, estudiar y, en definitiva, vivir en español.

alfredohernandocalvo@gmail.com

Anexo 1



Anexo 2



Bibliografía

Arnold, J. (2007): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Edinumen.

Bennett, M. J., (1993): «Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity», en M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experiencie*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Delors, J. (1997): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*, Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO.

Doughty, C. J. and M. Long (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.

Eurydice & Eurostat (2008): *Key data on Teaching Languages at School in Europe*, Brussels, Eurydice.

Iglesias, I. (2005): *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Edelsa.

Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisiton and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Larsen-Freeman, D. (2008): *Techniques and Principles in Language Teaching*, China, Oxford University Press.

McCafferty, S., G. Jacobs and A. DaSilva Iddings (2006): *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, New York, Cambridge Language Education.

Odlin, T. (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

UNESCO (2007): *Education in a multicultural world*, Paris, UNESCO Editions.

Williams, M. y R. Burden (2007): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Edinumen.

Lecturas complementarias

1. La educación encierra un tesoro (1997)

Jacques Delors,
Santillana Ediciones Unesco.

Aunque alejado de las listas de libros más leídos en el terreno de lo filológico y en la enseñanza de lenguas extranjeras, este título es una obra clave para todo educador sin distinción de áreas y que ejerza ante alumnos de todas las edades. Es, sin duda, el libro de cabecera por excelencia para el profesorado del siglo XXI, pues aunque fue escrito en el año 1997 mantiene intacta su modernidad, ya que recoge las principales claves pedagógicas y didácticas esenciales para educar con criterio, sentido y sensibilidad, actitudes más que necesarias para el profesor de español en el mundo.

La educación encierra un tesoro es un informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación de la Unesco, presidida por Jacques Delors, que configura los pilares básicos para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, bases fundamentales del actual concepto de competencia comunicativa.

A lo largo de sus páginas, el lector podrá encontrar un sinfín de momentos para apurar el subrayado y sentar las bases de su trabajo en el aula, con ejemplos novedosos de proyectos educativos de muy diversas enseñanzas en todos los rincones del mundo y con una sabia reflexión acerca del sentido último de la labor de nuestro trabajo como profesores de idiomas. Desde "la educación o la utopía necesaria" hasta la figura del "personal docente en busca de nuevas perspectivas", esta "perla" educativa es la primera lectura obligada para lograr un saludable bienestar del profesorado con sus alumnos en lo personal y en lo profesional, más si cabe en la enseñanza del español como lengua que crece en un mundo cada vez más ávido de su aprendizaje, en el que alumnos y profesores conviven en el aula desde realidades geográficas y culturales diferentes y únicas.

2. How language works (2006)

David Crystal,
Penguin Books.

Sí, somos profesores de idiomas y enseñamos español, pero sabemos por ejemplo por qué los bebés balbucean, cómo y por qué las palabras cambian y adquieren nuevos significados, cómo y por qué algunas lenguas nacen y otras mueren, qué hace que una palabra o una expresión sea educada o descortés, cómo aprendemos a hablar o a leer, de dónde procede el sonido de nuestra voz, etcétera. A estas y otras muchas preguntas acerca del mundo de las lenguas ofrece un variado elenco de respuestas el último título de David Crystal, emérito y reconocido editor inglés de las principales enciclopedias británicas.

Esta sencilla obra nos ofrece, página tras página, cual diálogo curioso, perenne e inacabado, un gran listado de preguntas relacionadas e interconectadas a las que se responde de una forma sencilla y en breves párrafos, lo que nos permite recorrer todos los rincones lingüísticos, sociales, ortográficos, pragmáticos, culturales, funcionales, estadísticos, y un largo etcétera, del estado de las lenguas, su desarrollo y nuestro aprendizaje en el mundo. Un sencillo y completo libro de bolsillo para tener a mano y dar respuesta a muchas preguntas inoportunas y olvidadas que nos obligan a responder nuestros comensales en esas cenas en las que se habla de idiomas y en las que confesamos nuestra profesión de filólogos, profesores, lingüistas o especialistas del lenguaje.

3. Second language learning theories (2004)

Rosamond Mitchell & Florence Myles, Hodder Arnold Publisher.

Desde la Universidad de Southampton en Reino Unido, Rosamond y Florence, profesora e investigadora del *Centre for Applied Language Research*, nos ofrecen una completa introducción al ámbito del aprendizaje de segundas lenguas con un repaso actualizado de las principales investigaciones y reseñas en la materia. En un viaje teórico que comienza con nombres de respetados especialistas como Stephen Krashen o Noam Chomsky y se llega a ofrecer una completa bibliografía exhaustiva, las autoras presentan una panorámica con un gran y nítido angular desde la perspectiva de la gramática universal, las investigaciones socioculturales, el concepto de interlengua y el análisis de los errores, la sociolingüística, las perspectivas cognitivas y los nuevos enfoques en la enseñanza de segundas lenguas.

Second language learning theories es un libro que se inicia con el objetivo de analizar los elementos de una teoría válida para la enseñanza de una nueva lengua y se cierra ofreciendo las principales aportaciones pedagógicas que cada una de las teorías presentadas brindan al profesor para su trabajo en el aula. Es esta una lectura necesaria para el estudiante y profesor de este ámbito, al que se le regala una estupenda fotografía del estado científico y de los principales resultados de muchas investigaciones actuales e internacionales, para intentar saber un poquito más de lo que ocurre en el mundo, la mente y el entorno de todo aquel que se inicia en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

4. The stuff of thought (2008)

Steven Pinker, Penguin Books.

Si existe en la actualidad un referente teórico internacional en la investigación del funcionamiento del lenguaje y la mente, ese es, sin duda alguna, Steven Pinker. En los últimos años, este autor nos ha deleitado con títulos que ponían en relación el lenguaje con el funcionamiento del cerebro y la conexión que, gracias a ambos, los seres humanos establecemos con el mundo que nos rodea. Desde el análisis gramatical y profundo de las estructuras *raíz* de la lengua en "El instinto del lenguaje" hasta la intrincada pero clarificadora reflexión que ofrece en "Cómo funciona la mente", Pinker regala al lector en cada capítulo una visión nítida y transparente del valor de las palabras en el día a día.

En este nuevo título y bebiendo de las perspectivas cognitivas de autores como Gadamer o Vivian Cook, Pinker utiliza el mundo del lenguaje como una ventana que le sirve para mirar a la naturaleza y el sentir más propio del ser humano. *The stuff of thought* es una obra plagada de guiños, chistes y anécdotas cotidianas, que facilitan su lectura, que nos interroga acerca de las palabras con las que construimos nuestro mundo, nuestro conocimiento y nuestra propia identidad. Línea tras línea la pregunta evidente que cualquier lector se hace es: ¿cómo es posible que este libro explique los grandes interrogantes del uso y aprendizaje de las lenguas de una forma tan profunda y entretenida, completa, irónica, irreverente, clara y amena al mismo tiempo?

Fraseología y cine[1]
Contextualización dinámica de unidades fraseológicas

1. Introducción

Todos estamos de acuerdo en que el carácter auditivo y visual que define al texto cinematográfico permite desarrollar la competencia comunicativa de un usuario de L2 de un modo atractivo y sugerente porque de forma simultánea se activan componentes lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales. Gracias al cine, podemos llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje totalmente contextualizada: hay unos personajes inscritos en unas circunstancias (temporales y espaciales) con unas identidades, relaciones, actitudes e intenciones concretas que implican actuaciones también muy determinadas. Cada secuencia cinematográfica es una muestra real y auténtica de comunicación en su género que se nos presenta como una herramienta genuina para ilustrar la selección y el uso de distintas muestras de lengua.

El tratamiento que pueden recibir las unidades fraseológicas (UF) en el aula de ELE puede ser muy diverso. Gómez Molina (2004), por ejemplo, habla de los siguientes estadios: observación (comprensión e interpretación), experimentación (utilización y práctica), retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización). Es el espacio que se nos concede en este boletín de ASELE, nos situamos en ese primer estadio (observación) y proponemos una actividad de presentación de fraseologismos en un contexto de uso real.

Todo sobre mi madre de Pedro Almodóvar (1999) es la película más galardonada de nuestro cine hasta el momento y ofrece, en el marco de un estilo muy singular, una galería de UF de registro familiar/coloquial muy interesante (por su operatividad y rentabilidad comunicativa) para un usuario de ELE. El realizador manchego pone en boca de sus personajes más de una veintena de locuciones verbales[2] con un alto grado de fijación e idiomaticidad, jugando con el sincretismo formal de significado literal y figurado para presentar el rasgo de ironía y comicidad que forma parte esencial de su estilo cinematográfico. Al dejar al espectador expuesto directamente al contexto de uso (y por tanto a sus contenidos pragmáticos), la interpretación de las unidades fraseológicas queda clara. Las hemos agrupado en torno a ocho amplios campos temáticos/funcionales[3] para que los estudiantes puedan desarrollar estrategias cognitivas de asociación léxica que sean rentables para su reconocimiento, comprensión y producción:[4] las relaciones personales (*alguien le **cae mal** a alguien, alguien **echa de menos** algo / a alguien*, *alguien le **monta el número** a alguien*), estar informado / informar (*alguien está **al loro**, alguien **pone al día** a alguien*), no hablar (*alguien **no dice ni mu***, *alguien tiene **la boca cerrada***), ayudar (*alguien **echa una mano** a alguien, alguien **tiene un hombro en el que apoyarse***), engañar (*alguien es una **mosquita muerta***, *alguien/algo **da el pego** [a alguien], alguien **deja sin un duro** a alguien),* dedicarse a / abandonar la prostitución (*alguien **hace la carrera***, *alguien **deja la calle**,* ambas de carácter atenuativo o eufemístico), referirse al desorden (*algo / un lugar **está manga por hombro***) y hacer referencia a la intensificación en su máximo grado (generalmente en la manifestación del exceso), en cuya formación

1. Esta contribución surge en el marco del proyecto *La estructura idiomática del alemán y el español. Un estudio cognitivo a partir de un corpus onomasiológico*, a cargo del grupo de investigación FRASESPAL y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (código HUM2007-62198/FILO; 2007-2010).

2. Utilizamos la taxonomía de Penadés (2004).

3. En la línea de Higueras (1997).

4. Adoptamos parcialmente el modo de presentación de las formas canónicas de las UF propuesta por Detry (2008), marcando en negrita los elementos internos, y generalmente obligatorios, del núcleo fraseológico.

se observa el empleo de algún recurso tropológico como la hipérbole (*alguien está* ***hecho/a un Cristo****, alguien se pone* ***hasta el culo*** (vulg.)*, el éxito* ***se le sube a la cabeza*** *a alguien, alguien está* ***hasta las trancas****, alguien* ***fuma como un carretero****, alguien* ***le monta el número*** *a alguien, algo* ***pesa como quintales****, alguien* ***se hincha a llorar****, alguien* ***mete una paliza*** *a alguien / alguien* ***se mete una paliza***)[5]. En algunos casos, las UF suponen la verbalización de su gestualidad[6] (*[esta comida] está para* ***chuparse los dedos****, alguien* ***tiene un hombro en el que apoyarse,*** imágenes 1 y 2 respectivamente).

Imagen 1

Imagen 2

2. Presentación contextualizada de los fraseologismos

A partir de la sinopsis de la película[7] vamos a ver la historia que hay detrás de *Todo sobre mi madre,* presentar a sus personajes y ver la disposición de las UF en sus intervenciones.[8]

Manuela trabaja como enfermera en un hospital madrileño, tiene unos 38 años, es madre soltera y vive con su hijo **Esteban**, un joven apuesto a punto de cumplir 17 años, que quiere ser escritor. En un momento de la cena que comparten frente al televisor, le dice a su hijo:

> MANUELA: *Venga, come. Debes hacer unos kilitos por si en algún momento* ***tienes que hacer la carrera*** *para mantenerme.* [03:30] ~ 'tienes que dedicarte a la prostitución' (atenuativo, eufemístico)

Para celebrar el cumpleaños del joven, madre e hijo acuden juntos a ver la obra de teatro *Un tranvía llamado deseo*. Al terminar la función, esperan a que salga **Huma Rojo**, actriz a la que Esteban admira y de la que quiere obtener un autógrafo. Cuando sale del teatro, la artista se dirige a su compañera de reparto, **Nina**, consumidora habitual de droga, y le dice:

> HUMA: *¡Para ti todo lo que no sea salir y* ***ponerte hasta el culo*** *de todo lo que pilles es ser monja de clausura!* [11:43] ~ 'hartarte / atiborrarte'

Llueve torrencialmente y las actrices cogen un taxi con rapidez. Esteban corre tras él en busca del ansiado autógrafo y muere atropellado por un coche. Profundamente abatida por la pérdida de Esteban, Manuela decide ir a Barcelona en busca del padre de su hijo, un transexual llamado **Lola**, para informarle de tal pérdida. En el recorrido que hace por una zona depravada y apartada de la ciudad, encuentra a su antigua amiga **Agrado**, también transexual, a la que ayuda a superar una agresión física. Una vez se reconocen la una a la otra y celebran su reencuentro, surge la siguiente conversación:

5. Véase el tratamiento que ofrece Ruiz Gurillo sobre la función intensificadora de las UF (1998) y sobre las unidades fraseológicas de contenido irónico (2008 a y b).

6. Consúltese el trabajo de Forment Fernández (1997).

7. Inspirada en Poyato (2007:24-25).

8. Utilizamos el visionado de la película con subtítulos en español. A lo largo de este texto y al lado de cada UF aparece indicado entre corchetes [] la localización de su aparición en el DVD seguido de nuestra interpretación en ese contexto.

AGRADO: *¡**Cuánto te he echado de menos**!... Dieciocho años **sin decir ni mu**, ni una mala carta, ni una llamada... ¡Creí que te habías muerto! Anda, vamos pa' casa y me lo cuentas todo.* [22:58] -'¡Cuánto he lamentado tu ausencia!' / 'sin decir absolutamente nada / sin estar en contacto'

MANUELA: *Primero vamos a una farmacia, ¡que **estás hecha un Cristo**!* [23:04] - 'estás muy malherida'

Imagen 3

Ya en casa de Agrado, Manuela le cura las heridas y Agrado le recrimina:

AGRADO: *¡No vuelvas a desaparecer así! A mí me gusta despedirme de la gente que quiero, aunque solo sea pa' **hincharme a llorar**.* [25:27] - 'llorar muchísimo, en exceso'

Como también conoce a Lola, habla sobre ella:

AGRADO: *Lola **me ha dejado sin un puto duro** y tengo que trabajar.* [26:27] - 'me ha robado todo y ahora no tengo nada' (vulgar)

Decididas a buscar trabajo juntas, salen a la calle. Mientras caminan, Agrado habla de la importancia de la imagen en su profesión de modelo (aunque en estos momentos se dedique provisionalmente a la prostitución).

AGRADO: *¡Tienes que estar mona por cojones! ¡Y siempre al loro de los últimos avances tecnológicos en cirugía y cosmética!* [26:48] - 'informada / a la moda'

...

AGRADO: *Yo lo único que tengo de verdad son los sentimientos y los litros de silicona, que me pesan como quintales*. [27:22] - 'me pesan muchísimo'

...

AGRADO: *¡Qué mayor estoy, Manolita! ¡Y no tengo edad!*

MANUELA: *Es por la paliza*.

AGRADO: *Por la paliza que me he metío en los últimos 40 años...* [27:30] -'el exceso de trabajo que he realizado'

Imagen 4

Acuden a **Rosa**, una monja asistente social que conoce a Agrado. En la conversación que mantienen surgen las siguientes intervenciones:

AGRADO: *Mi amiga y yo queremos **dejar la calle**, pero tenemos que trabajar, ¿verdad, Manolita? En lo que sea, aunque sea limpiando escaleras.* [28:12] - 'abandonar la prostitución' (atenuativo, eufemístico)

.....

AGRADO: *¡Siempre pensé que en el Tercer Mundo yo podría **dar el pego**!* [29:03] - 'hacerles creer con mi apariencia lo que no soy'

Imagen 5

En otra escena, Manuela y Rosa están juntas en la calle. Esta última no se encuentra bien y le pide a Manuela que le permita ir a su casa. Cuando entran en la vivienda, Manuela se disculpa por el desorden que se pueda apreciar en el piso.

MANUELA: ***Está todo un poco manga por hombro**. Me instalé hace cuatro días.* [34:07] ~ 'Está todo muy desordenado'

Imagen 6

Manuela ya lleva unos días en Barcelona y, en recuerdo a la memoria de su hijo, va al teatro a ver otra vez *Un tranvía llamado deseo.* En esta ocasión va a conocer personalmente a la actriz **Huma Rojo**, para la que trabajará como asistente personal. En una de sus conversaciones escuchamos:

HUMA: *Empecé a fumar por culpa de Bette Davis. A los dieciocho años ya **fumaba como un carretero**. Por eso me puse Huma.* [37:55] ~ 'fumaba muchísimo, demasiado'

Imagen 7

Rosa, por su parte, sigue en contacto con Manuela y le confiesa que está embarazada de Lola.

MANUELA: *¿El padre, no puede **echarte una mano?*** [41:15] ~ 'ayudarte'

Como se encuentra sola, le pide que la acompañe al médico. Mientras esperan a ser atendidas, Rosa quiere saber por qué Manuela tiene tan mal concepto de Lola y le cuenta lo sucedido con ella de una forma indirecta. Entre sus intervenciones están las siguientes:

ROSA: *¿Por qué **te cae tan mal** Lola?* [41:47] 'te resulta tan antipática'

Imagen 8

...

MANUELA: *El día que [ella] iba un poco corta o se ponía un biquini para bañarse, **le montaba un numerazo**, ¡el muy cabrón!* [45:43] ~ 'se enfadaba escandalosamente delante de otras personas para humillarla'

Una noche, **Nina**, la compañera yonqui de Huma, está demasiado drogada para actuar.

MANUELA: *Nina **está puesta hasta las trancas**. ¡No puede ni hablar!* [50:08] ~ 'está excesivamente drogada'

Manuela se presta a sustituirla en el papel, lo que le acarrea la posterior acusación por parte de la propia Nina de querer aprovecharse de su debilidad para beneficio propio.

NINA: *¡Aquí llega **la mosquita muerta**!* [54:31] ~ 'la inocente e inofensiva, solo en apariencia' (uso irónico)[9]

9. Ver Ruiz Gurillo (2008 a) para el tratamiento de la UF *alguien es una mosquita muerta.*

Imagen 9

Después de justificarse, Manuela decide marcharse y dejar el trabajo con Huma. Entretanto, Agrado y Rosa, como buenas amigas de Manuela, celebran su éxito en el teatro.

AGRADO: *Oye, ¿qué le pasa a Manuela? La noto un poco rara. ¿No* ***se le habrá subido el éxito a la cabeza tan pronto****, verdad?* [61:36] - 'estará aturdida por el éxito conseguido'

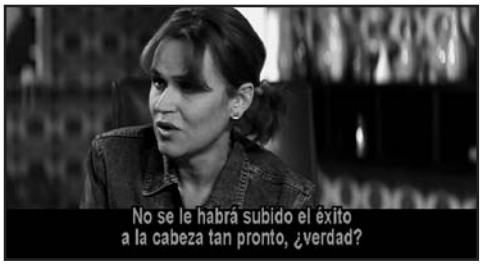


Imagen 10

AGRADO: *Vosotras tenéis que* ***ponerme al día*** *de lo que está pasando en esta casa. Ni que fuera una extraña.* - 'informarme de las últimas noticias'

MANUELA: *Mañana te lo cuento.*

ROSA: *No, que esta no es capaz de* ***tener la boca cerrada****.* [62:14] - 'guardar silencio / guardar un secreto'

Los análisis clínicos confirman que Rosa es seropositiva y Manuela decide entregarse a su cuidado durante el embarazo. Tras la muerte de Rosa, Manuela se hace cargo del recién nacido, a quien su misma abuela rechaza al enterarse de que es portador de anticuerpos. Dos años más tarde, el pequeño consigue negativizar por completo la enfermedad y la película termina con la alegría de Manuela compartida por Agrado y Huma en el camerino del teatro.

3. A modo de conclusión/continuación

La tarea de presentación de los fraseologismos de la película parece cubierta en lo que concierne al proceso de comunicación en el que se utilizan (sabemos quiénes son los emisores, los receptores y la información que comparten o no; somos testigos de las coordenadas espacio-temporales de las interacciones y podemos establecer hipótesis de intención comunicativa). De acuerdo con Penadés (1999:35-36), para completar la presentación de las UF en el aula de ELE y favorecer el establecimiento de redes semánticas y funcionales entre ellas, es conveniente que el profesor pueda:

a) Reflexionar ante los alumnos sobre su fijación, idiomaticidad y contenidos pragmáticos. Por ejemplo para el caso de *alguien está* ***hecho/a un Cristo***, la visualización de Agrado completamente magullada –en consonancia directa con el sentido figurado de la UF– (Imagen 3) facilita al usuario de ELE la operación de descodificación metafórica de la imagen literal (bastante transparente, *como Cristo*) de la unidad. Su estructura sintagmática tiene variación de género y número en la forma verbal, pero *un Cristo* permanece inalterable y tiene la marca pragmática de "intensificador").

b) Explicar su significado ('estar muy herida / muy sucia una persona') y, en la medida de lo posible, su origen (referencia bíblica a Jesucristo crucificado, en este caso).

c) Proporcionar otras UF sinónimas, hiperónimas o hipónimas (*estar hecho/a un asco)* y antónimas (*estar como una rosa* 'encontrarse

muy bien, perfectamente / estar saludable, de buen ver').

d) Señalar su registro (coloquial, familiar) y frecuencia (la RAE documenta ocho casos en CREA), aunque en ocasiones no se pueda reunir una información completa y fiable en las distintas fuentes que podamos manejar (González Rey, 2006).

Toda esta tarea puede abordarse con la consulta de los repertorios lexicográficos de Varela y Kubarth (1994), Buitrago (1995), Seco, Andrés y Ramos (2004) y Penadés (2004), del CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual* de la RAE), así como de los materiales didácticos específicos de ELE de Domínguez, Morera y Ortega (1988), Vranic (2004), Olimpio de Oliveira, Penadés y Ruiz (2006), Prieto (2007) y Dante (2008).

mcarmen.losada@usc.es

Bibliografía

Almodóvar, P. (1999): *Todo sobre mi madre* (DVD), Madrid, Filmax Home Vídeo.

Buitrago Jiménez, A. (1995): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid, Espasa-Calpe.

Dante, A. (2008): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid, Edinumen.

Detry, F. (2008): "Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en la clase de español como lengua extranjera (ELE)", *LinRed*, n.º 6, en http://www.linred.es/numero6_articulo_1.html

Domínguez, P., M. Morera y G. Ortega (1988): *El español idiomático*, Barcelona, Ariel.

Forment Fernández, M.ª M. (1997): "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE", *Frecuencia L*, n.º 4, pp. 27-31.

Gómez Molina, J. R. (2004): "Las unidades léxicas en español", *Carabela*, n.º 56, pp. 27-50.

González Rey, M. I. (2006): A fraseodidáctica e o *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas*", *Cadernos de Fraseoloxía Galega,* n.º 8, pp. 123-145.

Higueras, M. (1997): "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia L*, n.º 6, pp. 15-19.

Olimpio de Oliveira, M.ª Eugenia, I. Penadés y Ana M.ª Ruiz (2006): *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español, Madrid*, Edinumen.

Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.

— (2004): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

Poyato, P. (2007): *Guía para ver y analizar "Todo sobre mi madre" de Pedro Almodóvar*, Valencia/Barcelona, Nau Llibres/Octaedro.

Prieto, M. (2007): *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*, Madrid, Edinumen.

Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual,* Banco de datos CREA, http://www.rae.es [10/07/2009].

Ruiz Gurillo, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel.

— (2008a): "*¡Vaya con la mosquita muerta!* Ironía para la clase de ELE", *MarcoELE*, n.º 7, en http://www.marcoele.com/downloads/vayaconlamosquitamuertaleonorruizgurillo.pdf.

— (2008b): "El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del *Marco* y del *Plan curricular*", *redELE*, n.º 14, en http://www.mepsyd.es/redele/Revista14

Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar.

Varela, F. y H. Kubarth (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.

Vranic, G. (2004): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

Entrevista a Jenaro Ortega Olivares

Jenaro Ortega Olivares (Úbeda, 1950), Profesor de Lingüística General en la Universidad de Granada, es desde hace tiempo una de las figuras más prestigiosas de la didáctica del español como lengua extranjera. A su dilatada trayectoria docente e investigadora hay que añadir su participación en diversos foros académicos (congresos, talleres, seminarios...), la dirección de numerosas tesis doctorales, etc. Se cuentan por docenas los profesionales de primer nivel, repartidos por todo el mundo, que se han formado en este campo bajo su excepcional magisterio. Además, Jenaro Ortega ocupa un lugar de privilegio en la historia particular de ASELE, pues él fue el encargado de impartir la conferencia inaugural en el primer congreso de nuestra asociación, del que se cumplen ahora veinte años. Precisamente esta efeméride, no por modesta menos significativa, es la que sirve de punto de arranque para la presente entrevista.

Ventura Salazar García
Universidad de Jaén

VSG.- Conviene recordar que tú fuiste invitado a impartir la conferencia inaugural del Primer Congreso de ASELE, celebrado en Granada en 1989. ¿Qué valoración te merece la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera a lo largo de las dos décadas transcurridas desde entonces?

JOO.- Una evolución muy positiva, sin duda. Si uno recuerda cómo se enseñaba el español a extranjeros allá por los setenta y primeros ochenta, y ello se compara con la práctica común de hoy en día, las diferencias son, cuando menos, considerables. Se ha hecho y se está haciendo un esfuerzo tremendo en el campo de la investigación y en el de la formación de profesorado. Gracias a ello, el español es en la actualidad una de las lenguas que mejor se enseñan.

VSG.- Son bien conocidas tus aportaciones al estudio de la pragmática del español, no sólo en su vertiente teórica sino también en su dimensión aplicada. A tu juicio, ¿qué papel ha desempeñado la pragmática lingüística en el ámbito de la enseñanza de idiomas, y muy particularmente en la consolidación del paradigma comunicativo?

JOO.- Hay que decir que un papel importante. El así llamado paradigma comunicativo, tanto en sus primeras versiones como en los diversos desarrollos a que está dando lugar, reconoce, como sabemos, que en el aprendizaje de una lengua intervienen muchos factores, pero destacando de modo significativo que la mejor interacción de esos factores (por lo que se refiere a aprender una lengua) se da siempre ineludiblemente en el caldo de cultivo de la comunicación. La pragmática, por su parte, ha venido mostrando, desde uno u otro punto de vista, la complejidad y riqueza de la comunicación lingüística, el ingente entramado de elementos que intervienen en ella. No es de extrañar, por tanto, que los enfoques comunicativos hayan recurrido al ámbito de la pragmática, en el que han encontrado base e inspiración para sus propuestas

pedagógicas. En general, hoy en día la formación del profesorado está sustentada en gran medida en los supuestos del paradigma comunicativo y, por tanto, en ella suele dedicarse bastante tiempo a reflexionar sobre la comunicación y sobre los procesos que en ella favorecen el aprendizaje de una lengua.

VSG.- La conferencia inaugural del Congreso de ASELE de 1989, a la que aludí anteriormente, fue publicada con el sugestivo título de "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", donde mostrabas explícitamente la interacción existente entre los hechos pragmáticos y los gramaticales. ¿Nace de ahí tu interés por la gramática pedagógica? Dicho con otras palabras, ¿has llegado a la didáctica de la gramática a través de los estudios sobre pragmática, y como consecuencia de los mismos, o por el contrario esa dedicación responde a otras razones?

JOO.- Desde el inicio de mi labor como docente he tenido la oportunidad de enseñar en el aula universitaria y en la de español como lengua extranjera. Pero debo decir que ha sido en la de español/LE donde se me han planteado los retos más interesantes para la docencia y la investigación. Fue en este contexto donde tuve ocasión de observar reiteradamente e intentar comprender eso que llamamos comunicación, de comprobar el alcance de lo que leía en los libros, de intuir (y en algunos momentos comprobar) que, si se creaba un sustrato de "comunicación de calidad" en el aula, la actitud hacia el aprendizaje se hacía más positiva y el aprendizaje mismo resultaba más efectivo. Y, por supuesto, fue también en este contexto donde empecé a ver la gramática con otros ojos (yo nunca había dudado de la necesidad de conceder un lugar, el que fuese, a la gramática en el aula de español/LE, como tampoco dudaba de la necesidad de crear en esa misma aula un sustrato "comunicativo" adecuado, elemento esencial para el aprendizaje en todas sus vertientes). Tengo que decir, además, que fueron los estudiantes quienes con sus reacciones, sus respuestas, sus preguntas y sus benditos errores me hicieron ver las cosas de un modo más acorde a la realidad de cómo se aprende la gramática en el aula. Fueron ellos quienes hicieron que me ratificara en eso de crear y mantener en clase un ambiente comunicativo adecuado, y fueron también ellos quienes me hicieron ver con toda crudeza la necesidad de que la gramática, en este contexto, tenía que ser "enseñada de otra manera". Esa "otra manera" ha sido mi objeto de investigación y práctica docente en los últimos quince años más o menos.

VSG.- Esa atención prestada a la enseñanza de la gramática no se ha plasmado únicamente en trabajos de índole académica, sino que ha generado materiales didácticos tan importantes como la *Gramática básica del estudiante de español*, aparecida en 2005, complementada en 2008 por una guía centrada específicamente en los pronombres personales. En estas obras colaboras con un amplio equipo en el que figuran Lourdes Miquel y varios colegas formados bajo tu magisterio en la Universidad de Granada. ¿Cómo valoras el resultado obtenido gracias a esa colaboración? ¿Qué aporta al panorama de la enseñanza del español vuestra *Gramática básica*, en comparación con otras gramáticas pedagógicas presentes en el mercado?

JOO.- La Gramática básica del estudiante de español ha constituido un reto importante para sus autores. Ha supuesto un trabajo ingente en todos los aspectos, pero ha merecido la pena. En mi caso, el haber participado en la gestación de la Gramática ha sido extraordinariamente estimulante: ha sido un auténtico privilegio haber podido trabajar con unas personas tan preparadas intelectualmente, tan abiertas y creativas, tan experimentadas en el trabajo del día a día en el aula de español/LE. Una experiencia fascinante, dicho en pocas palabras. En cuanto a lo que esta Gramática pueda aportar al panorama del español/LE, puedo decir que su propósito básico es ofrecer a profesores y estudiantes unos recursos didácticos (explicaciones gramaticales y material de práctica) que ayuden a enseñar y aprender la gramática de esa "otra manera" de la que he hablado. En mi opinión, esto es lo que aporta sobre todo esta Gramática. Pero son los estudiantes y los profesores quienes tienen que decir si ello es así o no. En este sentido, las señales que estamos

recibiendo desde su aparición en 2005 son alentadoras. Una prueba de ello es, por ejemplo, que la Gramática ya se ha traducido a cinco idiomas.

VSG.- En el plano teórico, se aprecia claramente la vinculación de la *Gramática básica* con la lingüística cognitiva, particularmente en la línea desarrollada por Langacker y sus seguidores. ¿Qué ventajas crees que ofrece dicho enfoque para la formulación de una gramática pedagógica? ¿Cabría alcanzar los mismos objetivos didácticos desde planteamientos teóricos alternativos?

JOO.- En efecto, hasta donde ha sido posible hemos adoptado en la Gramática, para la exposición de los valores de las formas lingüísticas, el punto de vista de la lingüística cognitiva. Nos ha llevado a ello la creencia de que este acercamiento es, entre otros posibles, el que ofrece las mejores condiciones para configurar las explicaciones gramaticales más asequibles a las posibilidades de comprensión y práctica de los estudiantes, y ello sin que tales explicaciones sufran menoscabo en el rigor explicativo o la funcionalidad. Este enfoque es posiblemente, en opinión de quienes hemos participado en la Gramática, el que hoy en día mejor conjuga el rigor explicativo, la simplicidad y la eficacia operativa (es decir, lo que espera un estudiante en la respuesta a preguntas como, por ejemplo, ¿Qué diferencia hay entre "iba por el parque" e "iba para el parque"? o ¿Por qué no está bien "Juan estudiaba medicina cinco años"?). Por otro lado, creo que la "visión" que la lingüística cognitiva ofrece de los recursos gramaticales es la que mejor se aviene con el entorno comunicativo del que ya he hablado. O quizá sea mejor decirlo de este otro modo: esa visión solo resulta operativa en ese entorno. Según mi experiencia en el aula (y me atrevo a afirmar que también según la de aquellas personas con quienes trabajo más directamente en estas cosas), ningún otro planteamiento alternativo muestra la eficacia del que aquí se defiende. Y ello porque, de un modo u otro, lo ofrecido en tales alternativas nos ha parecido incompleto o estar basado en planteamientos metodológicos que no compartimos. En resumen, hemos elaborado las explicaciones gramaticales sobre los supuestos de la lingüística cognitiva porque, después de tantos años de experimentar con esto o aquello, nos parece que, si poseen este carácter, resultan más cercanas a lo que un estudiante de lenguas espera que le digan sobre cómo funciona una forma lingüística o lo que se puede hacer con ella en la comunicación.

VSG.- También resulta obligado hacer referencia a las propuestas pedagógicas conocidas bajo el marbete de *atención a la forma*, en las que sin duda se inscribe la *Gramática básica* a la que nos estamos refiriendo. Hay quien piensa que la *atención a la forma* supone en cierto modo una renuncia a algunos de los principios tradicionalmente asumidos por la enseñanza comunicativa, y, en ese sentido, marca un giro hacia posiciones de corte estructuralista. ¿Compartes esa idea o bien piensas que la *atención a la forma* sigue manteniéndose fiel a los planteamientos de corte comunicativo?

JOO.- La atención a la forma (o foco en la forma) es una propuesta totalmente incardinada en la metodología de corte comunicativista. En todas sus versiones (de la más estricta a la más ecléctica) se mantiene inalterable un principio básico: toda intervención pedagógica, para que resulte efectiva (para que ayude positivamente a la asimilación del aspecto enfocado), tiene que darse ineludiblemente en la comunicación. Es decir, la intervención es un apoyo que se ofrece al aprendiz cuando este, sumido en el proceso de crear o interpretar un sentido, tropieza con un problema. En esencia, las intervenciones verdaderamente inspiradas en la atención a la forma no persiguen otra cosa que proveer al estudiante, en la comunicación y para la comunicación, de las indicaciones necesarias que le ayuden a ver lo que no ve o a ser consciente de los juegos de las formas y el sentido, por ejemplo. Ahora bien, puede ocurrir (como en otros muchos órdenes de la vida) que no se entiendan bien los principios de esta propuesta y que, consecuencia de esto, se propongan intervenciones pedagógicas que, por estar envueltas en cierto celofán, aparentan ser lo que no son. Sucede esto mismo en el ámbito de las así llamadas actividades comunicativas: basta echar un vistazo a bastantes manuales de

carácter comunicativista para darnos cuenta de que no es oro todo lo que reluce. Elaborar buen material didáctico no es fácil, todos lo sabemos. Exige mucho rigor en relación con los principios asumidos como base y un conocimiento extremo de los elementos que deban tenerse en cuenta (contenido, destinatarios, contexto educativo...). Por otro lado, hay quienes consideran, desde un enfoque comunicativo extremo, que eso de la gramática no viene al caso en un aula comunicativa "auténtica" y que, por tanto, lo de la atención a la forma no es más que un intento "moderno" y subrepticio de instaurar la enseñanza gramatical en este contexto. À chacun son goût. Un enfoque estrictamente comunicativo (es decir, uno en que se haga muy poca o ninguna alusión a cuestiones gramaticales) podría resultar de algún modo justificable en aquellos casos en que el aprendizaje de una lengua se lleve a cabo al mismo tiempo que el aprendizaje de otra cosa (por ejemplo, se aprende geografía o historia usando como instrumento verbal el inglés o el español). En otros casos, cuando el objetivo primero es aprender la lengua, el enfoque en cuestión me parece dogmático (o "reduccionista", usando una palabra en boga) y, por tanto, falsea o no tiene en cuenta importantes facetas del hecho comunicativo tal y como éste se da en el contexto del aula. El cumplimiento de ese objetivo primero impone muchas exigencias, pero, por lo que me dice la experiencia, bastantes de ellas no logran verse satisfechas en un aula "estrictamente" comunicativa.

VSG.- Tu trayectoria profesional e investigadora se ha desarrollado esencialmente en el ámbito universitario. ¿Crees que en la docencia universitaria se presta actualmente la atención adecuada a la didáctica del español como lengua extranjera? ¿Crees que la implantación de nuevos planes de estudios al amparo del llamado *Plan Bolonia* abrirá nuevas perspectivas en este sentido?

JOO.- En los últimos veinte años se ha hecho un enorme esfuerzo en poner al día la enseñanza del español, como dije al inicio de esta entrevista. Al abrigo de bastantes instituciones y asociaciones universitarias y no universitarias han nacido numerosas y diversas iniciativas que han promovido cursos, másteres, congresos, jornadas, etc., cuyo objetivo esencial, entre otros, ha sido la formación de profesores en español/LE. Gracias a ello se ha podido dar respuesta a las expectativas de formación de quienes, cada vez en mayor número, deseaban y desean dedicarse a la enseñanza en este campo. Sin embargo, y esto resulta muy curioso, todas las iniciativas para la formación (cursos, másteres, etc.) han venido respondiendo, salvo alguna honrosa excepción, al carácter de enseñanza no reglada: casi en ningún caso ha constituido la enseñanza del español/LE materia de enseñanza reglada en el ámbito universitario. No voy a aludir a las posibles razones de esta situación, porque me resulta doloroso hacerlo. En cuanto a cómo veo la enseñanza del español/LE en el contexto del Plan Bolonia, diré, por no herir susceptibilidades, que no me siento muy optimista al respecto. De momento todo está tan confuso que carezco de una perspectiva fiable. Pese a todo, hay algo que me hace sentir confiado: la fuerza del español, su demanda creciente en este nuevo mundo de la globalidad. Espero que la evidencia y la fuerza de los hechos y el sentido común se impongan, y que gracias a ellos se puedan esquivar los no pocos obstáculos que opone la inercia de los encorsetamientos e intereses de una u otra índole.

VSG.- No quiero concluir esta entrevista sin aludir a otra de tus líneas de trabajo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera: la evaluación lingüística. De hecho, en el congreso de ASELE de 1995, celebrado en León, impartiste una conferencia plenaria sobre esta materia. En ella pusiste de relieve una contraposición entre los criterios de fiabilidad y de validez, lo que obliga al diseñador de pruebas a buscar soluciones de compromiso. Me refiero al hecho de que las pruebas de evaluación lingüística fiables y objetivas no siempre miden lo que se desea medir en términos de competencia comunicativa, mientras que las pruebas válidas en este último aspecto están frecuentemente condicionadas por la subjetividad del evaluador, lo que les resta fiabilidad. ¿Tal apreciación sigue estando vigente, o por el contrario crees que existen ya procedimien-

tos de evaluación capaces de superar esa dialéctica entre fiabilidad y validez?

JOO.- Se ha avanzado mucho desde entonces acá. Se elaboran ya pruebas cuya fiabilidad es extraordinaria. Sin embargo, la determinación de lo que ha de ser medido sigue siendo huidizo y discutible: eso que llamamos competencia comunicativa muestra, en tanto que constructo, muchas dimensiones e interrelaciones. En consecuencia, a la hora de elaborar una prueba, y teniendo en cuenta su finalidad, los destinatarios, el contexto en que se administra y otros muchos aspectos, siempre se plantea la pregunta de qué hay que medir y cómo. Esta situación impone tomar decisiones para determinar lo que tal prueba debe y no debe medir, y son tantas las variables que resulta imposible no tener que recurrir a un compromiso. No obstante, como digo, se ha avanzado mucho en este terreno: las variables se establecen cada vez con mayor exactitud, los instrumentos de medición son cada vez más elaborados y fiables (incluso cuando interviene la evaluación subjetiva) y las pruebas se ajustan cada vez más a la finalidad para las que son concebidas.

VSG.- ¿Deseas añadir algo más?

JOO.- Ya sabes que esto de las entrevistas, como lo de salir en televisión, no se me da nada bien. No obstante, agradezco muy sinceramente a ASELE esta deferencia y a ti por haberte mostrado dispuesto a hacer de entrevistador. Muchísimas gracias.

Congresos celebrados

En su vigésima edición, los socios y amigos de ASELE celebramos su congreso anual del 23 al 26 de septiembre en la maravillosa villa de Comillas, Cantabria. En esta ocasión se abordó la temática de **El español en contextos específicos: enseñanza e investigación**.

Todas las sesiones académicas tuvieron lugar en el Palacio de Sobrellano, con su magnífico Salón del Trono como sala principal, en donde se desarrollaron todas las sesiones plenarias. Este palacio del siglo XIX conforma un paraje de singular belleza desde el cual se puede contemplar el espectacular Seminario Pontificio que, tras las obras de rehabilitación, será sede de la Fundación Comillas. Ambos monumentos son muestras excepcionales de la arquitectura modernista de finales del siglo XIX.

Este año la participación ha convocado a unas 175 personas, entre conferenciantes, ponentes de mesas redondas, ponentes con comunicaciones y talleres, asistentes y acompañantes oficialmente inscritos, así como miembros de la Junta Directiva de ASELE y de la organización. Como viene siendo habitual en los congresos de esta asociación, un porcentaje mayoritario de inscritos –un 65%– eran españoles venidos de 24 provincias, si bien este año hemos contado con la asistencia de personas procedentes de 21 países, en su mayoría de países europeos como Alemania o Italia, aunque no menos importante ha sido la representación de los países iberoamericanos, con México y Chile a la cabeza.

Dentro de los actos académicos se presentaron un total de 55 comunicaciones y 15 talleres. Asimismo, contamos con tres excelentes conferencias plenarias, la primera de ellas a cargo de Daniel Cassany, bajo el título de *Leer, comprender e interpretar en EFE en línea.* El segundo día, Josefa Gómez de Enterría nos habló de *El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. La conferencia de clausura, *Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales*, la impartió Giovanni Parodi, recientemente nombrado académico en la Academia Chilena de la Lengua.

Como novedad, este año se celebraron tres mesas redondas, que giraron en torno a tres ámbitos de interés dentro del español como lengua de especialidad. La mesa redonda celebrada el miércoles 23 abordó el tema de *Las Nuevas Tecnologías aplicadas al Español con Fines Específicos*. El jueves 24, al final de la mañana, la mesa estuvo dedicada a los *Retos para la enseñanza e investigación en EFE*. La tercera de ellas, el viernes 25, se centró en la reflexión y debate acerca de *Los manuales de EFE.*

También hubo lugar para las presentaciones institucionales, y así el primer día de congreso intervino Elena Verdía, en representación del Instituto Cervantes, para hablarnos de un asunto crucial: el desarrollo profesional que encuentran los profesores de ELE en los países europeos.

El resto del día estuvo dedicado a las sesiones de comunicaciones (con doble sesión mañana y tarde) y de talleres. Tras los actos académicos pudimos compartir un momento para las conversaciones más personales durante el vino de bienvenida que se ofreció en los jardines y el vestíbulo del Palacio de Sobrellano.

El segundo día de congreso comenzó con sesiones de comunicaciones que dieron paso a la segunda presentación institucional, en esta ocasión de Estados Unidos, país invitado. Las representantes de la Universidad de Nueva York trataron el tema de la *Interacción social y enseñanza académica: nuevos espacios para la acción comunicativa y la inmersión cultural.* A continuación, Esther Zaccagnini y Enrique Rodríguez, de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, desarrollaron la que fue la tercera y última de las presentaciones institucionales que integraron el congreso. En esta ocasión, los representantes del Ministerio de Educación realizaron una presentación de sus programas en el exterior y de la revista digital RedELE.

Por la tarde dieron comienzo las presentaciones editoriales, tras las cuales continuaron las sesiones de comunicaciones y talleres, para terminar la jornada con la Asamblea general de ASELE, seguida de una estupenda cena en el Parador de Santillana del Mar.

La tarde del viernes se dedicó exclusivamente a presentaciones editoriales. Como broche final del día realizamos una breve ruta modernista en la que pudimos descubrir los monumentos más significativos de este estilo arquitectónico en Comillas. Así, recorrimos el Palacio de Sobrellano y la Capilla-Panteón, y visitamos El Capricho de Gaudí (1883), uno de los edificios más emblemáticos y singulares de la villa.

La excursión del sábado 26 permitió mostrar a los más de 70 asistentes a la misma algunas de las principales maravillas de Cantabria, como la cueva de El Soplao o la Neocueva de Altamira.

Inmaculada Martínez
Fundación Comillas

Jornadas

Jornadas de formación en Grecia

La **Asociación de Profesores de Español e hispanistas en Grecia ASPE** fue fundada en 1991 en Atenas por un grupo de profesores que se dedicaba a la enseñanza del español como lengua extranjera, con el fin de servir de punto de contacto y ofrecer apoyo a sus miembros en su misión educativa. La gran acogida y el entusiasmo registrado hicieron necesaria la creación de una sede que pudiese responder a los intereses y las necesidades de los profesionales residentes en el norte de Grecia, fundándose así ASPE Salónica.

A lo largo de todos estos años, ASPE ha venido organizando actividades culturales, seminarios y jornadas de didáctica. El pasado mes de septiembre, y como cada año, ASPE (en griego ΣΕΚΙ, Σύλλογος των εν Ελλάδι Καθηγητών Ισπανικής Γλώσσας και Ισπανιστών) organizó sus "XVIII Jornadas de didáctica de español como lengua extranjera", en colaboración con el Instituto Cervantes de Atenas, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Atenas, la Universidad Kapodistria de Atenas y la Universidad Aristóteles de Salónica. Las Jornadas se realizaron los días 26 y 27 de septiembre en las dos ciudades más importantes de Grecia: Atenas y Salónica. En Atenas tuvimos la suerte de poder contar con el salón de actos de la nueva sede del Instituto Cervantes de Atenas que se encuentra en Sintagma (Mitropoleos, 23). En Salónica se celebraron por primera vez en el nuevo Edificio de la Facultad de Filosofía de la Universidad Aristóteles de Salónica. Las XVIII Jornadas fueron inauguradas por el Embajador de España, Excmo. Sr. D. Miguel Fuertes, el Director del Instituto Cervantes, D. Eusebi Ayensa Prat, la Asesora de Educación de la Embajada de España, D.ª M.ª Carmen Ponce y el Doctor Carlos Crida, Profesor titular del Dpto. de Lengua y Literatura Italianas y Españolas de la Universidad de Atenas.

En este encuentro anual se han abordado numerosos temas de gran interés como la incorporación de los nuevos niveles en las pruebas DELE que presentó Esperanza Vivancos, responsable del DELE del Instituto Cervantes de Atenas, en su intervención "DELE: nuevos niveles y nuevos retos". También nos acercó a las novedades del aprendizaje *on-line* Penélope Villar, responsable del Aula Multimedia y del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes de Atenas con su ponencia "La enseñanza a distancia: el aula virtual de español".

Por otra parte contamos con la presencia de un numeroso grupo de profesores de español de gran prestigio, como Konstantinos Paleologos, traductor y profesor de la Universidad Abierta de Grecia, y Nikos Pratsinis, profesor de traducción e intérprete, que abordaron en su taller los problemas de la traducción entre el griego y el español. Sobre qué lengua enseñar y el modelo de lengua y variación lingüística nos hablaron Sandra Galindo y Virginia López, del Instituto Cervantes de Atenas. Destacamos también la presencia de los profesores invitados del ámbito no griego, como María Benedicte Cebrián, de la Universidad Nanier de Edimburgo; Carmen Hernández Alcaide, de la Universidad Antonio de Nebrija, y Teresa Alonso, del Instituto Cervantes de Sofía, quien nos presentó una manera lúdica de abordar la gramática con su taller: "Cien años de soledad y de gramáticas inútiles: cómo y cuándo trabajar de forma efectiva la gramática en clase". Otra presencia destacable fue la de las editoriales, que como cada año participan con diversos talleres para presentar sus novedades editoriales (SM, Edinumen, SGEL, Difusión–Klett Hellas, Edelsa, Anaya, Mundo Español y, por primera vez, Santillana).

Más información en:
http://aspegr.blogspot.com
http://users.otenet.gr/-aspegr

Natividad Peramos Soler
Coordinadora de ASPE-Salónica

Próximos congresos

22 de enero a 24 de enero de 2010
Let the Children Speak: Learning Critical Language Skills
Lugar: Londres
Info: cost@zas.gw-berlin.de
http://www.zas.gwz-berlin.de/cost

4 de febrero a 6 de febrero de 2010
Professionalising Multilingualism in Higher Education
Lugar: Luxemburgo
Info: philippe.blanca@uni.lu
http://www.multilingualuniversities.net

4 de febrero a 6 de febrero de 2010
Second Language Phonology 2010
Lugar: Gainesville, Florida, EE.UU.
Info: Gillian Lord glord@ufl.edu
http://caspslp2010.edublogs.org

9 de febrero a 12 de febrero de 2010
Comparing Methods of Assessing Language Teachers within Europe and beyond
Lugar: Siena, Italia
Info: Angelita Campriani campriania@unisi.it
http://www.unistrasi.it/online/IscrConvDitals.asp

24 de marzo a 26 de marzo
Linguistic Approaches to Funniness, Amusement and Laugh (LAFAL)
Lugar: Lodz, Polonia
Info: Marta Dynel marta.dynel@yahoo.com
http://ia.uni.lodz.pl/pragmatics/events/lafal

25 de marzo a 27 de marzo de 2010
II Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera
Lugar: Rosario, Argentina
Info: María Isabel Pozzo cele.unr@gmail.com
http://celerosario.jimdo.com

7 de abril a 9 de abril de 2010
Presencia de Lenguas Nacionales y Extranjeras en el Bicentenario
Lugar: Santiago de Chile, Chile
Info: katica.obilinovic@usach.cl
http://www.sonaples.cl

9 de abril a 10 de abril de 2010
5th International Workshop on Spanish Sociolinguistics
Lugar: Raleigh, Carolina del Norte, EE.UU.
Info: Prof. Dr. S.A. Schwenter
wss5.ncsu@gmail.com
http://www4.ncsu.edu/-jcmichno/wss5.htm

15 de abril a 17 de abril de 2010
XXVII Congreso Internacional de AESLA
Lugar: Vigo, España
Info: Javier Pérez aesla2010@uvigo.es
http://aesla2010.tucongreso.es/es/poster

María Luisa Capón Mouriz y Manuela Gil-Toresano Berges
Dificultades del español para hablantes de inglés

Ediciones SM, Madrid,
ISBN 9788434893580

No hay una Introducción en este librito de 95 páginas en el que se especifique el perfil o el nivel de conocimientos de español de los hablantes de inglés a quienes va dirigido. ¿Son principiantes absolutos, estudiantes de bachillerato, personas que ya se defienden en su actividad diaria, hablantes también de otras lenguas...? Atendiendo a estas circunstancias, el enfoque debería ser distinto, ya que lo que pudiera ser un escollo para aprendices de nivel inicial deja de serlo cuando aquellos ya han alcanzado un nivel superior.

Por otra parte, una simple ojeada al Índice nos induce a pensar que estamos ante un compendio de gramática, de corte tradicional. Pues bien, la sospecha se confirma cuando comprobamos cómo se presenta el contenido de los 15 temas (las autoras utilizan números, del 1 al 15), aunque, eso sí, desde un punto de vista contrastivo con respecto al español.

1. *Yo, tú, él...*
2. Artículos: *el, la, un, una...*
3. Posesivos: *mi, tu.../mío, tuyo.../el mío, el tuyo...*
4. Neutros: *esto, eso, lo...*
5. Cantidad indeterminada: *algún, algunos...*
6. Preposiciones (1)...
7. Preposiciones (2): *por* y *para...*
8. *Ser* y *estar...*
9. *Gustar, interesar, apetecer...*
10. Pasados...
11. La negación...
12. *¿Desde cuándo? Desde...; Desde hace...; Hace...*
13. *¿Qué* o *cuál?...*
14. Verbos con *se* y verbos sin *se...*
15. Estructuras con infinitivo y con subjuntivo...

Soluciones a los ejercicios...

Cada uno de los temas se compone de 5 apartados, a saber: ***Forma**, ***Usos**, ***ATENCIÓN**, ***Errores más frecuentes** y ***Ejercicios**

Antes de seguir, es oportuno llamar la atención acerca del hecho de que si bien estos temas suelen ser fuente de errores por parte de hablantes de inglés, las dificultades para el aprendiz de español se extienden también a muchos otros aspectos de la lengua que aquí no se mencionan. Entre ellos, la sinalefa, el género, el número, la comparación, la polisemia, los falsos amigos, sustantivos que reclaman un verbo (acta/levantar, cheque/extender), las expresiones fijas, el régimen preposicional (depender de, oler a, soñar con), las perífrasis verbales, los modismos, etcétera.

No voy a extenderme por lo tanto en mis comentarios, favorables en general, acerca del contenido de este libro, pero sí haré algunas precisiones que considero oportunas.

En primer lugar, teniendo en cuenta que el objetivo que se persigue es el de señalar las dificultades con las que se va a tropezar el aprendiz de español, hay mucha información que sobra. Se supone, por ejemplo, que los destinatarios del libro -no hay olvidar que está escrito en español- ya saben cuáles son los pronombres personales, los artículos, los posesivos, etc. No hace falta entonces presentar la **forma** de estas palabras en una tabla que, de incluirse, debería contener también los equivalentes respectivos en inglés.

Con respecto a los **usos**, más que una lista de estos, lo importante es destacar aquellos que

son propios del español y que no coinciden con los del inglés. A título de muestra, citaré algunos ejemplos. En el caso de los pronombres personales, solo es relevante lo que figura en el primer párrafo ("En español, generalmente los pronombres no aparecen en la frase, porque el verbo ya contiene esa información") y en el último ("Para identificarse o identificar a otros: el pronombre va después del verbo [y los dos en la misma persona]). Por contra, en cuanto al uso de los artículos, se echan en falta usos básicos como que *el artículo determinado* se emplea para expresar la hora, o después de pronombres personales en plural ("nosotros los hombres"). Tampoco se menciona que *un*, *una* no se usan con "media", "mil", "otro, otra", "cierto, cierta" seguidos de un nombre. Entre los usos de *lo*, falta *lo* + adverbio ("lo antes posible"), *lo* + adjetivo + *que* ("lo interesante que es"), etcétera.

Si bien es cierto que el error, lejos de ser objeto de condena por el profesor, ha pasado a considerarse como un componente esencial del aprendizaje, plantear la enseñanza partiendo de los **errores más frecuentes** no me parece adecuado. Y ello por dos razones: a) porque no se aprende de los errores cometidos por otros (nadie aprende en cabeza ajena) y b) porque los que se citan en el libro, en el caso de que sean "auténticos" (cosa que no se indica) no pueden generalizarse. Si de todas formas se prefiere utilizarlos como técnica didáctica, bastaría remitir al estudiante al apartado de ejercicios en los que tiene que identificar el error y corregirlo.

Cada uno de los temas termina con un apartado de 5 **ejercicios** variados en los que el aprendiz tiene que relacionar palabras, completar huecos, elegir la respuesta adecuada, etc. Al final del libro hay una sección con las soluciones.

Hay que decir, por último, que para embarcarse en un proyecto de este calibre es preciso conocer muy bien no solo la lengua de partida sino la lengua con la que se hace el contraste, y como pienso que las autoras tienen un buen dominio de ambas lenguas, lo ideal hubiera sido -puesto que el libro está orientado a estudiantes de español de habla inglesa- haberlo escrito en inglés, al igual que tantos otros que existen en el mercado y que han tenido en cuenta esta circunstancia. Estoy pensando en, por ejemplo, F. Gubb. *Points to watch in "O" level Spanish*. Heinemann, 1960, Repr. 1962; Marion P. Holt & Julianne Dueber. *1001 Pitfalls in Spanish* (2nd ed), Barron´s Educational Series, Inc., New York, 1986; Neil Creighton. *Punto por Punto. Spanish Grammar Revision*. Nelson, 1986; Juan Kattán-Ibarra. *Basic Spanish*. Teach Yourself Books, London, 1988; Juan Kattán-Ibarra & Christopher J. Pountain. *Modern Spanish Grammar: A Practical Guide*, Routledge, London and New York, 1997.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

Catherine Doughty y Jessica Williams
Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula

(1.ª ed. 1998). Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Ed. Edinumen, Madrid, 2009.

Una vez más, la Editorial Edinumen rescata un importante texto publicado hace ya diez años, pero de plena actualidad, pues nunca se ha superado el debate de cómo integrar la enseñanza/aprendizaje de las formas lingüísticas en los enfoques de corte comunicativo. Nos encontramos ante un interesante texto que muestra en toda su viveza esta cuestión a través de una selección de trabajos presentados en tres simposios que, tras un capítulo introductorio de las colaboradoras y coordinadoras de este trabajo, se encuentra dividido en tres partes que tratan **los fundamentos teóricos**, **la atención en el aula** y **las implicaciones pedagógicas de la atención a la forma**.

Doughty y Williams han reunido a otros nueve especialistas en la adquisición de lenguas para explorar, desde distintos y a veces encontrados puntos de vista, la eficacia de la atención a la forma (pero apartándose voluntariamente de la discusión bizantina sobre si la lengua debe ser objeto de enseñanza o adquirirse de forma accidental mientras se realiza otra cosa), para aportar artículos que van de la teoría a la presentación de experiencias prácticas. Todos los investigadores se encuentran unificados por un enfoque común, ya que, como señalan Long y Richards en el Prefacio, han creado un texto de estudios teóricamente coherentes que serán muy útiles para profesores e investigadores de enseñanza de lenguas extranjeras.

En el primer capítulo, Doughty y Williams abordan los problemas y la terminología que ha causado la diversa y en ocasiones acalorada reacción de los profesores a este tema, que ha ido desde la negación total, abrazándose a un restringido concepto de la interpretación comunicativa de la lengua, hasta la aceptación, justificando un retorno a la enseñanza clásica de separados puntos gramaticales. Ellas han trasladado el debate a cómo y cuándo los aprendientes en el aula deben atender a la forma para extraer mayor beneficio y cómo aplicarlo desde una perspectiva pedagógica, para no perderse en estériles discusiones. Por esta razón, en este primer capítulo aclaran la terminología y definen qué es la atención a la forma, tomando como referencia el ya famoso artículo de Long de 1991, en el que reivindicaba que dicha atención implica fijarse en los elementos formales del lenguaje a medida que surgen de manera casual en actividades cuyo objetivo es claramente significativo, comunicativo. Resaltan las coordinadoras la gran disparidad de interpretaciones que encontraremos en este volumen realmente coral, por lo cual veremos el anterior punto de vista junto a otros artículos con opiniones tan diversas como las de Harley y Swain, que pretenden una atención limitada, más explícita a la forma, proponiendo el uso de la reflexión metalingüística como tarea principal para la práctica del *output*. Las autoras repasan en este capítulo las aportaciones que los investigadores participantes en este libro aportan a la enseñanza de la lengua extranjera desde distintos puntos de vista y, desde una posición ecléctica, promueven una programación bien elaborada que incluya, entre otros aspectos, la atención a la forma como la mejor manera de superar las dificultades en el aprendizaje de una L2.

Serán cuatro los aspectos que se tratarán desde distintos puntos de vista: el momento de la atención a la forma, las formas a las que atender, el contexto del aula para la atención a la forma y las decisiones curriculares.

La parte primera, dedicada a los **fundamentos teóricos de la atención a la forma**, se abre con un capítulo de Long y Robinson en el que realizan un breve recorrido histórico sobre el tema y una revisión de los estudios experimentales de aprendizaje implícito y explícito para determinar los puntos fuertes y las limitaciones de la atención a la forma a la hora de aprender un idioma, siendo partidarios de integrarla a través de la reestructuración del discurso, al inspirarse en la Hipótesis de Interacción que sostiene que la adquisición de una L2 debe desarrollarse fundamentalmente en el punto de encuentro entre alumnos y hablantes competentes y entre aprendientes y textos escritos.

El tercer capítulo lo firma DeKeyser, quien, basándose en la idea de que tras cada estructura lingüística subyace un proceso cognitivo presenta hallazgos bien documentados para mover a investigadores y profesores a abordar qué tipo de formas, y cuándo y cómo tratarlas en el aula basándose en una práctica de la gramática cognitiva.

Swain, en el siguiente capítulo, describe estudios empíricos en el aula para explorar cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes adolescentes en clases de inmersión de francés e investiga las funciones del *output* en el aprendizaje de la L2.

A **la atención a la forma en el aula** se dedica la segunda parte del libro, con un primer capítulo de White, quien, partiendo de la idea de que cuando se excluye la atención a los aspectos formales de la lengua los alumnos no llegan a altos niveles de conocimientos lingüísticos a pesar de una exposición exhaustiva al *input*, describe precisamente la relación que en la adquisición de una lengua tienen la manipulación y el realce del *input* mostrando un estudio con niños en Québec.

El sexto capítulo, firmado por Doughty y Varela, aborda el debate de cómo lograr la corrección formal, importante objetivo de la adquisición de lenguas. Creen que una gran variedad de procedimientos viene favorecida siempre que la atención a la forma aparezca a la vez que la interacción comunicativa pero sin interrumpirla, es decir, uniéndola a una tarea comunicativa. Muestran una experiencia en un aula de inmersión en inglés en una clase de matemáticas, en la que investigaban si una tarea natural y una atención a la forma fortuita son posibles y eficaces en un aula comunicativa.

A qué formas y qué clase de atención dispensarles se dedican Williams y Evans en el siguiente capítulo, mostrando cómo afrontar la pasiva y los adjetivos de participio de verbos de emoción en inglés.

Y termina esta parte el capítulo de Harley en el que presenta el resultado de un experimento de aula con niños en situación de inmersión, en los que a través de la atención didáctica a la forma se busca tener un impacto duradero en la competencia de una L2.

La última parte del libro presenta dos capítulos en los que se tratan las **implicaciones pedagógicas**. El de Lightbown plantea cuestiones tanto psicológicas como pedagógicas y concluye con que debemos ajustar la enseñanza a la etapa del desarrollo.

Finalmente, Doughty y Williams cierran este volumen con un interesante artículo dedicado a discutir si se debe facilitar, y cuándo y cómo, la atención a la forma para conseguir un efecto comunicativo en la clase de L2. Presentan varias decisiones, entre las que podemos destacar que siempre depende de la forma, de las circunstancias del aula, que el enfoque debe ser proactivo y debe realzar la interacción. Queda demostrado que es posible combinar técnicas de atención a la forma explícitas e implícitas, que el enfoque curricular más eficaz es el más flexible y que la preocupación principal del profesor debe ser cómo integrar la atención a la forma con el significado.

En suma, nos encontramos con un interesante texto, denso, exhaustivo y riguroso, que recoge artículos ya clásicos y muestra que el camino por el que discurre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas es, como vemos, de ida y vuelta, con eternos problemas que van y vienen.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

Concha Moreno y Martina Tuts
Cinco estrellas
Español para el turismo

Ed. SGEL, Madrid, 2009.

Con este magnífico manual en el que volvemos a apreciar su buen hacer y creatividad, las autoras retoman y superan un trabajo que empezó con *Español en el hotel* en 1994, ya entonces completo y original texto, pero el libro que ahora nos ocupa se dirige tanto a los que desean realizar prácticas en español en empresas como a los profesionales que trabajan en campos relacionados con el turismo (agencias, hostelería, guías, etc.). Como sabemos, el español con fines específicos ha sufrido un desarrollo muy vinculado a los avances en los estudios de enseñanza/aprendizaje de idiomas y de ello se beneficia *Cinco estrellas*, que perfectamente sale de contextos puramente profesionales para incardinarse en la vida real de las personas que viajan, trabajan con turistas, sirven o comen en un restaurante, es decir, en la vida de casi todos nuestros estudiantes en algún momento, pues este manual de Turismo se puede usar de manera sistemática o seleccionando las unidades y textos que mejor se adapten al currículo de cada centro.

Para utilizarlo se requiere un nivel básico de lengua (A2), ya que permite el trabajo autónomo al contar con dos apéndices (un resumen gramatical claro y preciso y un apéndice muy útil de funciones comunicativas y conectores discursivos) y la transcripción de las audiciones del CD que acompaña a la publicación, la cual se divide en dos partes dedicadas a diferentes aspectos comunicativos del tema. La **primera parte**, para practicar la expresión escrita básica, la comprensión lectora y la comunicación oral, hace un recorrido a través de ocho unidades que repasan todos los niveles del Turismo (viajes, aeropuertos, hoteles, restaurantes, oficinas de turismo, agencias de viajes). A través de situaciones, ejercicios comunicativos y de léxico, un glosario de expresiones utilísimo para los estudiantes y textos previos a la tarea final, con actividades para antes, durante y después de la lectura, Concha Moreno y Martina Tuts ofrecen una variada tipología de actividades, tareas, textos e imágenes muy motivadoras, que permitirán llegar a elaborar un itinerario, conocer los Paradores de España, recomendar un hotel, reaccionar ante una reclamación, etcétera.

En la **segunda parte**, para practicar la comprensión lectora, la expresión escrita y las competencias gramatical y léxica, se profundiza en conceptos específicos del mundo del Turismo y en la expresión escrita, partiendo de textos de correspondencia comercial, modelos de contratos de colaboración, la elaboración de programas y circuitos culturales, ofertas, folletos publicitarios o normas para planificar un viaje organizado.

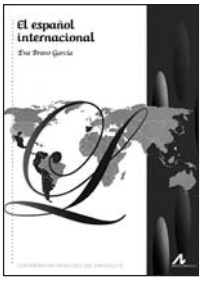
De *Cinco estrellas. Español para el turismo* debe resaltarse también la sensibilidad de las autoras hacia el tratamiento de las relaciones interculturales que encontramos reflejada en este manual, en el que toman partido por un turismo responsable, haciendo además énfasis en la complejidad de las relaciones culturales o en las dificultades de los viajes internacionales y proponiendo, desde un enfoque voluntariamente intercultural, hacer un "turismo sostenible, respetuoso y fomentador del desarrollo económico y humano de los pueblos".

En definitiva, esta nueva publicación de SGEL –que merece como su título la máxima categoría– es un libro muy entretenido por el que caras bien conocidas pasan a través de las imágenes y nombres de personajes fáciles de reconocer se pasean por sus textos y audiciones, en donde nos encontramos a las señoras Ana Lúcia, Baralo, Pastor, Soler, Stenqvist o a los señores Balmase-

da o Ubach haciendo que todos viajemos, como decía Ramón Gómez de la Serna, al menos económicamente con el dedo por el mapa de León, Málaga, Recife, Nicaragua, Burkina Faso...

Cinco estrellas permitirá a quienes lo utilicen convertirse en viajeros del español, pues no deja de ser un largo viaje el del estudiante y el profesor que se embarcan juntos en la tarea de conocer una lengua y comprenderse mutuamente.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo



Eva Bravo García
El español internacional

Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, S. L., Madrid, 2008.

Eva Bravo García, Profesora titular de Lengua Española de la Universidad de Sevilla, ha elaborado un muy interesante texto sobre los conceptos, contextos y aplicaciones del español internacional, tema de cada vez mayor actualidad que necesitaba de una reflexión y aclaración conceptual hecha desde el rigor y la serenidad que se desprenden de estas páginas y cuyo objetivo aclara en la Introducción: ofrecer un estudio de este español –también llamado neutro–, así como valorar la posición que ocupa actualmente entre las diversas modalidades del español, para defenderlo como forma de comunicarse en contextos comunicativos informativos o de ficción, resaltando el hecho de que no busca imponerse en contextos privados e íntimos. *El español internacional* no rehúye el acalorado debate que ha generado la expansión de este patrón lingüístico en los medios de comunicación y su creciente difusión por el continente americano, con las implicaciones sociolingüísticas que se derivan, pero rebate con datos y argumentos lingüísticos las opiniones en contra. Esta investigación, así, en un movimiento de péndulo y a lo largo de siete capítulos, ofrece por una parte las características lingüísticas y sociales de esta modalidad, y por otra recoge y contesta con argumentos sólidos las opiniones en contra.

El idioma español vive el mejor momento económico de su historia, pero no debe ser au-

tocomplaciente sino que debe trabajar por una mayor presencia en distintos ámbitos científicos, tecnológicos, culturales y, desde luego, educativos. La lengua que nació en el siglo XI como unas anotaciones al margen de un texto en latín es hoy una lengua que hablan más de 440 millones de personas y que aprenden 14 millones de estudiantes en el mundo. Es el idioma oficial de 21 países, cuya afinidad cultural estimula y propicia las relaciones comerciales. Es el español, además, lengua oficial de instituciones como la UE, la ONU y otros organismos internacionales, y tiene en internet la perspectiva de un enorme crecimiento. Más aún, la lengua española se habla en países de expansión demográfica y se ha convertido en la más estudiada como lengua extranjera en los países no hispánicos de América y Europa. Si continuamos reseñando su importancia, no debemos olvidar que los hispanos en Estados Unidos se convertirán en poco tiempo en la minoría más grande del país, con una lengua que los unifica en cuanto a orígenes y cultura. El español se ha convertido, a imagen del inglés, en un gran negocio en torno a un mercado que crece anualmente y que busca prestigio social. Pero son también muchos los peligros que acechan a un idioma que se enfrenta a debilidades y amenazas que una lengua koiné puede atajar a tiempo para dar un salto cualitativo y convertir al español en una lengua de influencia en la diplomacia, el intercambio científico y las relaciones económicas internacionales. Porque las lenguas, como los seres vivos, luchan por el poder, y en este momento para muchos hispanohablantes el español es "la cara de una moneda que por el otro lado tiene el inglés" (pág. 10).

En el **primer capítulo**, dedicado a la proyección internacional del español, se resalta la homogeneidad del español en los planos fónico, morfosintáctico y, especialmente, léxico, y se compara la expansión del español del siglo XVI con la actual encontrando similitudes relevantes. Resultan muy interesantes las comparaciones entre el censo de hablantes de español en la América hispana y la merma en la Península Ibérica, que la profesora Bravo achaca al gran apoyo institucional que reciben las lenguas minoritarias. Describe la autora, asimismo, el proceso de estandarización policéntrico y la política lingüística panhispánica que hace la Real Academia.

El **segundo capítulo** aborda los contextos del español internacional y su proceso de vitalidad. Teniendo en cuenta que los medios de comunicación tienen un objetivo único, que es alcanzar la mayor repercusión posible, Bravo ha observado en los últimos años un uso de un español considerado más internacional que la norma académica y que busca llegar a públicos de distinta adscripción sociocultural y geográfica. En la base de ese español internacional nos encontramos con razones comerciales y de prestigio de los medios. Ya que las lenguas son activos socioeconómicos que proporcionan recursos y potencian la riqueza de sus usuarios, el español internacional se postula como una variante panhispánica eficaz, más en América y de poca aceptación en España.

Cómo designar a esta modalidad, tarea difícil por ser cuestión delicada que enciende polémicas, es el objetivo del **capítulo tercero**, en el que la autora estudia cada uno de los nombres otorgados y reseña sus bondades y problemas, decantándose por el español internacional, generalizado ya en internet.

El **capítulo cuarto** se dedica a estudiar el proceso de selección lingüística. Si bien la diversidad lingüística del mundo hispano es un signo de cultura, se convierte en una dificultad a la hora de compendiar rasgos y vocabularios que nos representen a todos. Los medios de comunicación de EE. UU. son los que realizan más actuaciones lingüísticas para adaptarse a todo tipo de público. Varios criterios avalan este proceso, entre los que destacan el refuerzo de la identidad de la lengua española como vehículo cultural, la cohesión, y la garantía de consenso por lograr un español ágil y autosuficiente. En este capítulo, la profesora Bravo aborda los diferentes apartados lingüísticos, desde la entonación y la pronunciación hasta la morfosintaxis y el léxico, para mostrar que "no nos encontramos ante un español

empobrecido, sino, bien al contrario, ante un extraordinario esfuerzo y selección y análisis de uso" (pág. 50).

El **quinto capítulo**, que trata de la valoración social del español, resalta el hecho de que no nos encontramos ante una moda efímera, pues es evidente que el hablante de español ya consume productos que utilizan este estándar. Esta modalidad se apoya en una serie de factores que llegarán a consolidarlo, como son los de tipo económico, de aceptación del estándar, ya que este español estimula la cooperación lingüística entre personas de distinta procedencia, favorece la empatía entre hispanos y, sobre todo, es apreciado como reacción frente al inglés. En este capítulo, Bravo rebate los negros presagios que se abaten sobre el español internacional con datos prácticos y, sobre todo, resalta el hecho de que se trata de una modalidad no agresiva, que no busca imponerse en la intimidad sino en los medios de comunicación y de ficción.

El español en los escenarios profesionales, es decir, en los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el mundo del doblaje, es el aspecto estudiado en el **capítulo sexto** para cercar el uso que se hace en la literatura, casi restringido a las traducciones, las obras científico-técnicas y la prensa, acallando las voces que hablan de empobrecimiento cultural.

El **último capítulo** nos interesa especialmente, pues se dedica al español internacional en la educación y en los procesos de integración social. En él se diferencian varios tipos de hablantes: los nativos que hablan español en su vida privada y/o laboral, los hablantes con una competencia muy limitada o analfabetos y los estudiantes de ELE, y este completo trabajo concluye abogando por el estándar internacional como un medio correcto social y culturalmente de comunicarnos todos en esta nueva aldea global del español en que vivimos.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

María Soledad Silvestre y Patricia Daniela Dante
Argentin@.
Manual de civilización

Madrid, Edelsa, 2009, 95 págs. y CD audio.

Muchas deben de ser las dudas que se plantean aquellos autores que toman la decisión de elaborar un manual sobre un terreno tan movedizo como la llamada "civilización". Saber seleccionar contenidos significativos, elegir bien los textos e imágenes de apoyo y planificar unas buenas tareas, sin caer en el peligro del estereotipo y el tópico, la segmentación de la cultura y sobre todo el aburrimiento es, a mi modo de ver, uno de los mayores retos. Así parece cumplirlo *Argentin@. Manual de civilización*.

Estructurado en ocho módulos, este curso monográfico tiene como objetivo, tal y como sus autoras especifican en el prólogo y se concreta a lo largo de las unidades, dar a conocer a estudiantes de español adolescentes y universitarios, la Argentina actual en sus distintos aspectos (economía, política, arte, literatura, historia, sociedad, mentalidades). Cada módulo está programado en torno a unos contenidos específicos y teniendo en cuenta, de acuerdo al nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes, aspectos como valores, creencias, representación y símbolos.

"Argentina" (Módulo 1) permite un acercamiento básico a la geografía física y humana del país, sus símbolos de identidad (himno, escudo, moneda, etc.), la naturaleza y el idioma con aclaraciones en torno a la variedad lingüística rioplatense. Tras esta primera toma de contac-

to, "Argentina, hoy" (Módulo 2) se centra en la población como crisol de razas, los cambios producidos en la familia, el sistema de salud, la educación donde se incluyen leyes y se aclara su organización y, por último, la Constitución y el sistema de gobierno. Se cierra este módulo con un texto sobre el carácter de los argentinos, que se complementa con chistes o un monólogo del humorista Tato Bores.

"Viaje al pasado de los argentinos" (Módulo 3) constituye la unidad más extensa, pues en ella se hace un repaso histórico desde la conquista hasta hoy, pasando por los hechos más significativos del siglo XIX y XX. De este modo, el estudiante podrá familiarizarse con conceptos como virreinato, independencia, fiesta nacional, época rosista, década infame, peronismo, movimientos revolucionarios, golpe militar, madres de Plaza de Mayo, "corralito" o "piqueteros", entre otros. Asimismo, podrá tener presente símbolos como el gaucho, o figuras como Evita o Che Guevara, y conocer la famosa canción "Color esperanza" de Diego Torres.

"Lugares argentinos" (Módulo 4) ofrece un acercamiento a la diversidad cultural y geográfica, así como a sus ciudades y lugares emblemáticos. No se dejan de lado aspectos como el Carnaval de Gauleguaychú, la Universidad de Mendoza, "el tren de las nubes" y el "apunamiento", la ballena franca austral, los glaciares o Ushuaia, entre otros.

En "La cocina argentina" (Módulo 5), se brinda un buen acercamiento, desde los platos criollos hasta la cocina actual, a la variedad de la dieta, sus productos característicos y sus valores culturales. De este modo, se tienen presentes la función social del mate o del asado, o la ineludible presencia de las empanadas, el dulce de leche, la pizza o la picada. Todo ello se complementa con una receta para hacer *fainá* o una referencia al famoso recetario, *El libro de Doña Petrona*.

"Las artes" (Módulo 6), a pesar de concentrar en ocho páginas literatura, música, folclore y pintura, permite tomar contacto con Martín Fierro, Borges y Cortázar y con textos significativos, como algunos versos del poema de Hernández, "Instrucciones para llorar" o "La trama". Asimismo, no solo se nos permite conocer el origen y valor cultural del tango y a figuras representativas como Gardel o Piazzola, sino que incluso se nos invita a disfrutar de las diferencias de estilo entre "Mi Buenos Aires querido" y "Adiós nonino". En la misma línea, se ofrece información sobre Atahualpa Yupanqui y Mercedes Sosa y se trabaja la escucha de "El arriero va" y "Como la cigarra". Por último, un acercamiento al valor artístico y cultural de la pintura vanguardista de Xul Solar, a las escenas del barrio de La Boca de Benito Quinquela y a la mirada comprometida con lo social de Antonio Berni, pone cierre a este módulo.

En "El deporte" (Módulo 7) se incluyen los deportes llamados nacionales como el pato o el polo, la popularidad del fútbol y sus grandes jugadores, así como información sobre tenis, rugby, hockey, *básquet*, boxeo y automovilismo.

"Los medios masivos de comunicación" (Módulo 8) pone fin al manual con una mirada al papel histórico de la radio, donde no falta una referencia a "Los Pérez García", a la televisión, con información relativa a los grandes artistas y los programas que hicieron historia, al cine y sus famosas producciones y, por último, al periodismo.

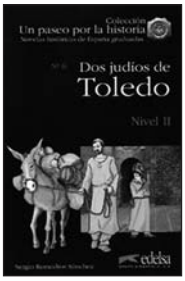
Cabe tener presente además que los textos se presentan en la variedad lingüística culta rioplatense para una mejor inmersión en la realidad, y que todos los módulos parten de una actividad previa ("Prepárate"), en la que a partir de preguntas e imágenes representativas se pueden medir los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, cada módulo incluye, en la misma página el texto de referencia y a modo de juego ("¿Sabías que...?", "¿Te quedó claro?"), actividades de comprensión lectora (V/F, identificar fotos, crucigramas), auditiva (completar huecos, diferenciar el español porteño del peninsular) y orales (comentar en parejas un discurso, etc.). Se plantean además sugerencias de debate y reflexión con el fin de desarrollar la capacidad discursiva oral y fomentar la interculturalidad. De este modo se orienta también al estudiante para la preparación de los exámenes orales (niveles

Intermedio y Superior) del DELE. Bajo el lema "Somos todos iguales, somos todos diferentes", se ofrecen pautas para realizar presentaciones de carácter expositivo en las que se trata de comparar el contenido que se ha estudiado con la realidad del alumno, hablar de diferencias y semejanzas y buscar el enriquecimiento entre culturas.

En cuanto al CD audio, este contiene textos de canciones y discursos representativos de la vida cotidiana que permiten avivar la curiosidad del estudiante y hacerle participar activamente en lo argentino. Por la misma razón se le propone hacer búsquedas en internet y familiarizarse con vídeos o *blogs*. Se incluyen direcciones de páginas web con las que ampliar la inmersión en la realidad lingüística y cultural, como por ejemplo las relativas a la Academina Porteña del Lunfardo, los diarios *Clarín* y *La Nación*, los estudios que se pueden cursar en el país, las Madres de Plaza de Mayo, turismo, los parques nacionales, el Museo Xul Solar o el Quinquela Martín o la Colección de Laguna ciruja.

Con tod*o, Argentin@* nos brinda una información básica, sintética y esquemática, al tiempo que atractiva, ágil y fluida. Sus autoras han sabido seleccionar la información y buscar un soporte gráfico actual. No se han dejado llevar por el afán desmedido de acumular textos aleatorios y extensos. Por el contrario, han intentado no perder de vista el objetivo del libro y han tratado de mantener en todo momento el mismo tono. Un manual, en suma, cómodo, que puede servir de apoyo y complemento tanto en las clases de ELE, como a estudiantes extranjeros en España y que, como un buen acicate, seguro que se nos abrirá el apetito de descubrir mucho más sobre Argentina.

Begoña Sáez Martínez
Unversitat de València
y EOI Sagunt



Sergio Remedios Sánchez
Dos judíos de Toledo
(1 edición, 2006)

Colección "Un paseo por la historia", Novelas históricas de España graduadas, Nivel II, Edelsa, Madrid, 2009, 40 págs. y CD audio con dramatización.

Tal y como se anuncia en la contraportada de esta obra, el propósito de esta colección es descubrir y comprender la historia de España a través de una serie de novelas históricas graduadas, que se presentan de forma cronológica y que ofrecen una nueva temática para el desarrollo de la competencia lectora del estudiante. La intención en sí misma es loable, pues seleccionar hechos históricos, desde la dominación romana de la Península hasta el siglo XIX, y novelizarlos con cierto rigor y de forma amena no es tarea fácil. El caso que nos ocupa, *Dos judíos de Toledo*, lo demuestra. Se ha elegido el Decreto de expulsión de los judíos por los Reyes Católicos y a partir de ahí se ha construido la historia vivida por Esaú, fabricante de espadas, y Yusuf, panadero, dos primos que ante su dramática situación optarán por una salida diferente: el primero se convertirá al cristianismo y el segundo se marchará de su ciudad natal.

Pero antes de entrar en la narración propiamente dicha, se ofrece una ilustración para facilitar la comprensión de un vocabulario específico (pendón de Castilla, murallas de Toledo, Puerta del Sol, río Tajo, burro, carro y espadas) y situar visualmente la novela. Asimismo, se adjunta una Cronología histórica para poder ubicar la narración en su tiempo, donde de forma

sintética y clara se explican conceptos clave como Inquisición, Reconquista, expulsión, conversión, prohibición del judaísmo, judíos sefardíes, moriscos, etc.

Tras esta entrada, el texto de la novela se introduce con unos párrafos narrativos que funcionan a modo de presentación para situar los hechos y dar a conocer a los protagonistas: su carácter, su profesión, su situación en la aljama de Toledo. Tras ello, se alterna el diálogo entre los personajes en una trama que combina la intriga y el misterio con las peripecias de la novela de aventuras. De este modo, mediante un argumento bien calculado y una ambientación lograda, podremos conocer hechos como el paso de las armas de acero a las de fuego, los juegos infantiles, los oficios, los barrios medievales, el comercio ambulante, la inseguridad de los caminos o medios de transporte como la navegación. Pero también se nos ofrece una visión del mundo. Pequeños detalles como el deseo de tener un hijo varón para ayudar en la fragua, el matrimonio de conveniencia o una concepción muy práctica de la vida, lo ponen de manifiesto. En la obra, además, no faltan referencias al control social, la solidaridad y el odio entre vecinos, el fanatismo, el miedo, el enriquecimiento de determinados sectores sociales o los pactos con los Reyes por parte de grandes mercaderes y banqueros para salvaguardar riqueza y poder. De ahí la referencia a la conversión en el Real Monasterio de Santa María de Guadalupe de Abraham Seneor, el rabino mayor de Castilla, bautizado como Fernán Núñez.

Pero el gran acierto, a mi modo de ver, es haber elegido a una pareja protagonista que permite diversificar la trama, hacer más amena y variada la novelita y sobre todo ofrecer dos perspectivas verosímiles ante una situación límite. Por un lado, Yusuf decide permanecer en Toledo a cargo del negocio de su primo, a quien habrá de entregar la mitad de sus ganancias. Convertido en José Espadas, será vigilado, encarcelado y torturado, situación que superará gracias al matrimonio con una "cristiana vieja". Por otro lado, Esaú decide, junto a su esposa y hermana, y como tantos otros artesanos y pequeños comerciantes, abandonar el país y emprender un dificultoso viaje desde Toledo hasta Grecia, pasando por Lisboa, Orán y Génova. Una vez establecido en Salónica logrará de nuevo abrirse camino con un nuevo taller de armas y mantendrá comunicación epistolar con su primo.

De este modo, lejos de una visión maniquea y patética, se nos ofrece un pequeño cuadro de la vida cotidiana de dos personajes con un gran sentido práctico y comercial que luchan por sobrevivir. La alternancia de narración y diálogo y el cierre final por medio de una carta hacen variado y ameno el texto. Asimismo, la novela concluye con una pequeña referencia al permiso especial de regreso que entre 1492 y 1499 otorgaron los Reyes Católicos.

Para hacer más accesible el texto al nivel II, se incluyen aclaraciones de vocabulario al margen y notas históricas a pie de página. Unas Actividades de comprensión, un Glosario de léxico que el estudiante puede traducir a su idioma y un CD audio con una agradable lectura dramatizada en la que no faltan música y sonidos, complementan el libro. En cuanto a la tipología de las actividades, conviene indicar que es bastante clásica, pues solo se incluyen preguntas de comprensión sobre el contenido con indicación relativa a las páginas del texto de la novela. Aparte, se echa en falta una explotación didáctica tal y como se anuncia en la contraportada y que tendrá que correr a cargo de la voluntad e imaginación del docente. A pesar de ello, es innegable que esta lectura es un buen paseo por esta historia de los judíos en España. En su recorrido los estudiantes podrán sin duda mejorar su competencia lingüística y cultural, y sobre todo disfrutar de la lectura en español.

Begoña Sáez Martínez
Unversitat de València
y EOI Sagunt

Elbieta Ratajczak-Matusiak
Claves del español para hablantes de polaco

Ediciones SM,
Madrid, 2008, 111 págs.

Este librito, enmarcado en una de las series –dificultades o claves– de la editorial SM para aprendices de español que tienen como maternas otras lenguas (alemán, inglés, francés, italiano, portugués, griego, japonés, chino...), y concebida lógicamente desde el punto de vista contrastivo, constituye un breve pero muy acertado repaso de todos los problemas gramaticales del español que pueden resultar dificultosos para los hablantes de polaco. Su contenido se reparte en 19 temas entre los cuales destacan los aspectos que son particularmente relevantes en el plano contrastivo entre ambas lenguas: la expresión de número y el género gramatical, el uso de los artículos, el uso de los pronombres personales y, tal vez el más problemático, el empleo de tiempos y modos verbales.

En algunos de estos casos el repaso llega a ser bastante detallado, con numerosos ejemplos de usos erróneos sobre estructuras españolas concretas, como la distinción entre los interrogativos *¿qué + sustantivo?* y *¿cuál?*; los pronombres interrogativos en oraciones indirectas; el pronombre *quienes* (que nunca lleva marca de plural en polaco); la reduplicación del complemento antepuesto con un pronombre personal; los indefinidos y su concordancia con los sustantivos. Aparte de los problemas gramaticales ya señalados, en el libro encontramos algunos análisis de índole léxica: verbos como *gustar*, que en polaco ofrecen una estructura actancial diferente; o los verbos *ser*, *estar* y *haber*, entre los que particularmente merece destacarse el valor de localización del primero, poco presente en las gramáticas y a menudo confundido por los hablantes polacos con el valor básico de *estar*.

Claves del español para hablantes de polaco presenta unas propuestas muy prácticas que contribuyen a su calidad didáctica. Uno de sus puntos fuertes es la lista de errores cometidos frecuentemente por los polacos cuando hablan español, debidos a la influencia de su lengua materna. Otra aportación muy positiva es la serie de ejercicios en cada apartado (con soluciones que vienen al final del libro), en los que se resaltan las interferencias existentes entre ambos idiomas. Cabe añadir que los ejercicios son acertados, ya que reflejan directamente los problemas aludidos en las páginas anteriores. Los recuadros de ATENCIÓN, muy útiles, subrayan los contextos en los que se da más posibilidad de error en los hablantes polacos.

El libro no contiene comentarios de índole teórica, sino ejemplos que ilustran diversos problemas contrastivos. En este tipo de publicación, tal procedimiento nos parece muy acertado y eficaz: al mismo tiempo que la exposición de las ideas es muy clara, ante cualquier problema gramatical analizado se dan todos los contextos y ejemplos necesarios para su memorización. Esto se observa sobre todo en el apartado dedicado al uso de los tiempos compuestos y del indefinido (págs. 62-64), pero también en las páginas concernientes al subjuntivo (págs. 75-78) o a las preposiciones (págs. 83-88).

El problema del aspecto perfectivo/imperfectivo se explica con ideas semánticas básicas: lo que importa para un hablante de español es el fin de la acción expresada por un tiempo finito; mientras que para un polaco el mismo hecho puede ser imperfectivo, pues lo que prevalece es la repetición de la acción y no sus fases sucesivas en el eje cronológico. Sin embargo, no estamos de acuerdo con la traducción del pretérito perfecto español por el presente de indicativo en

polaco. Por su parte, el problema de subjuntivo se reduce, en algunos pasajes, al análisis estrictamente formal, lo que no deja de ser aprovechable para los extranjeros, aunque en algunos contextos las soluciones resultan tajantes: por ejemplo, en oraciones negativas con verbos y expresiones de opinión se usa el subjuntivo, pero en preguntas con verbos de opinión y pensamiento se usa el indicativo (pág. 77).

Pese a la calidad y utilidad del libro ya señaladas, se pueden observar otros puntos discutibles, criticables o mejorables. Por ejemplo, el sustantivo polaco *wakacje* (pág. 5) no es masculino sino que pertenece a los llamados *pluralia tantum* (el adjetivo toma la forma del neutro). A veces faltan algunas explicaciones adecuadas, como en la pág. 10, para indicar la diferencia de sentido entre *en casa*, *en la casa*, *en una casa*, pues lo que puede ser evidente para un español no siempre lo es para un polaco. Asimismo, es verdad que en español los posesivos concuerdan en género y número con el sustantivo, a diferencia del polaco en que la concordancia se establece con el poseedor (pág. 15), pero habría que añadir que la regla solo se aplica a los posesivos de la tercera persona gramatical.

Por otra parte, la repetición es un fenómeno más complicado que la enfatización (pág. 22), caso en el que cabría hablar de la presencia obligatoria o facultativa de pronombres dativos átonos y tónicos (*A él le gusta María*). En la página siguiente (pág. 23), las explicaciones podrían ser más precisas, ya que los pronombres de complemento directo (CD) y de complemento indirecto (CI) no siempre van detrás del infinitivo o del gerundio (*me lo voy a pensar* / *se lo está regalando*, etc.). En el apartado dedicado al análisis de los pronombres sería bueno hablar del orden fijo (CI, CD) cuando los dos complementos, directo e indirecto, aparecen juntos en una misma oración. Este orden no siempre es respetado en polaco, lo que constituye un problema contrastivo espinoso.

Tampoco es verdad que todos los verbos que se citan en la pág. 82 siempre vayan seguidos de una preposición fija y obligatoria (*influir sobre*, *enfadarse por* –poca cosa–, *creer algo* –sin preposición–, etc., son también posibles). En este sentido, en la pág. 85 también debería hablarse de los locativos personales en su sentido más general, que son rechazados por el español y aceptados por el polaco (*u Piotra*, *u niego*, etc.). Otro caso: tal vez el uso más problemático de la preposición *por* para los hablantes de polaco (pág. 88) es el de oraciones como *Lo hago por ti*, pero el libro no lo recoge.

De la lista de los verbos citados en la pág. 99, la mayoría puede tener en polaco, aparte de la traducción reflexiva indicada en el texto, una traducción no reflexiva (¡sic!): *terminar* > *kończyć, estudiar* > *studiować, aprender* > *uczyć, chocar* > *uderzyć,* etc. También estamos convencidos de que la estructura temporal-aspectual *ir + a + infinitivo* (pág. 98) se puede traducir al polaco por *miec zamiar*, semánticamente muy precisa, solo en muy pocas ocasiones y en un contexto bien determinado (lo que tal vez la diferencie de su estructura equivalente en inglés).

Aparte de este tipo de comentarios críticos –y dejando al margen lo que son claramente descuidos, errores o erratas (págs. 56, 75, 91)–, hay algunos detalles ortográficos que merecen ser comentados, ya que están directamente relacionados con los problemas contrastivos hispanopolacos. A pesar de la más reciente doctrina de la RAE al respecto, la omisión de la tilde diacrítica en los demostrativos "fuertes" o pronombres *esta* y *este* en lugar de *ésta* y *éste* (págs. 17, 21 y 40) no facilitan la comprensión del aprendiz polaco, así como en el caso de *solo* en lugar de *sólo* (págs. 23, 91, 99).

Finalmente, permítasenos alguna sugerencia de carácter técnico que creemos que mejoraría la aceptación del libro por el público polaco. Un pequeño glosario bilingüe (español-polaco) que recogiera todo el léxico difícil que aparece en el libro –en algunos fragmentos el léxico puede crear dificultades innecesarias– sería muy bien recibido. También es necesario un sumario o índice de las materias tratadas en el libro, el cual facilitaría un repaso rápido y breve de los temas que interesen al lector. Ello, siendo conscientes

de que ni la idea del libro es dar pistas para un aprendizaje individual del español y de que su reducido tamaño quizá no permita considerar tales precisiones. Ni que decir tiene que todas las sugerencias críticas anteriores tienen por objetivo mejorar las próximas ediciones del libro. En definitiva, se trata de un librito práctico que parece muy útil para los aprendientes de español de todos niveles, desde los debutantes hasta los más avanzados. Pero también puede ser muy provechoso para los profesores de español e incluso para lingüistas que se dedican a estudios contrastivos entre ambos idiomas.

En Polonia el idioma español conoce actualmente una verdadera eclosión, y sus centros de enseñanza, sean públicos o privados, tienen más éxito que las escuelas de cualquier otro idioma extranjero. Una promoción y comercialización adecuadas del libro contribuirían sin duda a llenar en el mercado polaco un enorme hueco existente al respecto desde hace mucho tiempo, tanto más cuando algunas tentativas anteriores, muy pocas, no alcanzaron en absoluto su objetivo didáctico.

Janusz Bień
Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II
(Polonia)

Hiroto Ueda, Antonio Ruiz Tinoco
Claves del español para hablantes de japonés

Ediciones SM,
Madrid, 2008, 112 págs.

Constituye este trabajo otra de las entregas de SM destinadas específicamente a aprendices del español teniendo en cuenta su lengua materna (alemán, chino, francés, griego, inglés, italiano, polaco...), por lo que su planteamiento metodológico es de carácter contrastivo. En la presente ocasión, se trata del librito dedicado a los japoneses (casi mejor que hablantes de japonés) interesados por el español. Planteamiento contrastivo que, muy interesante desde el punto de vista práctico que inspira a la serie, puede resultar a veces algo forzado al aplicar un esquema básicamente común (las dificultades típicas del español como lengua extranjera) a estudiantes con procedencias lingüísticas y culturales diversas y, por tanto, con grados y tipos de interferencias diferentes al aprender el español.

Se sabe que se trata del número dirigido a hablantes de japonés por el título, naturalmente, por las anotaciones explicativas en japonés y, lógicamente, porque aborda algunos casos gramaticales que, en efecto, entrañan una particular dificultad para aquellos, como el uso de los artículos, por ejemplo, ya que otros casos –la mayor parte de los recogidos–, aunque también pueden ser relevantes para los japoneses, son compartidos por estudiantes con otras lenguas maternas, no necesariamente orientales, y resultan bastan-

te característicos del español como lengua extranjera, en general. Lo cual no quiere decir que lo expuesto en el librito no sea útil también para los japoneses.

Pero lo que nos quedamos sin saber con precisión es el perfil o nivel de conocimientos de español de quienes son sus hipotéticos receptores, pues, como en otros libros de la serie, tampoco este, con 112 páginas, ofrece una mínima introducción en la que se especifiquen o anoten otras explicaciones que, si breves, ayuden al menos a utilizar con más rendimiento –por los estudiantes o por el profesor– los materiales que contiene. Así, por ejemplo, el capítulo **1. Letras, sílabas y acento**, parece estar pensado para principiantes o estudiantes de nivel inicial. Pero otros, como el capítulo **9. Construcciones reflexivas**, y los otros siguientes, como el **17. Formas inmediatas, progresivas y perfectivas**, hacen pensar en un nivel bastante más avanzado.

No pretendemos con nuestros comentarios desestimar el libro, ni mucho menos, ya que partimos, además de su necesidad, de su utilidad abierta y variada, y enjuiciamos favorablemente, en general, sus contenidos y uso. Pero debemos seguir haciendo algunas precisiones que, como sugerencias, puedan contribuir al posible perfeccionamiento del trabajo, dentro de su estructura esquemática y reducido tamaño. Por esto mismo, y sin dejar aún la cuestión sobre el nivel al que va destinado, llama la atención que, por ejemplo, aparezca cierta información que puede resultar redundante, ya que, si el libro está escrito fundamentalmente en español, se supone que su usuario ya conoce las grafías de este idioma, puede conjugar el presente de indicativo o distingue pronombres personales, demostrativos o posesivos, estructuralmente tan cercanos, por lo demás, al japonés (por sus tres grados de designación en relación con los interlocutores que intervienen en una conversación). Sin embargo, en lo referido al capítulo **1. Letras, sílabas y acento**, se da un fenómeno frecuente en japonés –el apoyo silábico y el rechazo de los grupos consonánticos– que podría haberse tenido en cuenta y haberle dado otro sentido más contrastivo en un repaso de fonología funcional: como se sabe, es frecuente que los japoneses introduzcan la *u* como vocal de apoyo en el español (est*u*ructura, f*u*rustración, etc.) o incurran por la misma causa en metátesis (dis*fur*tar, b*lu*to, etc.), tanto en lo oral como en lo escrito.

Por tanto, ese mencionado carácter abierto y variado que, quizá desde el punto de vista del profesor vemos como una ventaja, conlleve el que no sea muy práctico desde el punto de vista de los estudiantes japoneses porque, si son principiantes absolutos, ni lo pueden leer ni entienden la estructura del libro (cierto que muchos términos gramaticales e instrucciones del ejercicio están en japonés, pero el vocabulario utilizado es demasiado amplio tanto en las explicaciones como en los ejercicios propuestos, y no hay un glosario al final que pueda servir de ayuda); para un nivel intermedio puede resultar más idóneo, pero algunas explicaciones quizá no dejen de resultar limitadas o, en todo caso, algo oscuros los usos explicados; por el contrario, para un nivel superior, muchas anotaciones gramaticales son demasiado básicas, faltando otras que requieren mayor detenimiento (como la diferencia de usos del pasado puntual frente al lineal, la construcción de las oraciones subordinadas, la presencia o ausencia y el tipo de artículo adecuado, el uso coherente de los relativos, etc.). Sin embargo, su utilidad puede resultar más clara, al menos como marco orientativo, para los profesores, y por las anotaciones comparativas sobre el japonés y el español, que es imprescindible que conozcan, aunque algunas son muy breves y otras están solo en japonés.

Por otro lado, los títulos de los capítulos mencionados (18 en total) ilustran, como se puede comprobar mirando el Índice, que el planteamiento es exclusivamente gramatical, desde una perspectiva más bien tradicional, lo que, a pesar de la "claridad" de los temas, va en menoscabo de los usos pragmáticos y comunicativos. Si acaso, el último capítulo, el **18. Tratamiento de cortesía** (sic), parece acercarse a este último enfoque, pero con cierta limitación si se tiene en cuenta precisamente al hipotético público receptor. No

obstante, que su estructura se organice en torno a temas o conceptos gramaticales es un criterio tan legítimo, además de consolidado, como otro cualquiera, especialmente útil si se quieren destacar diferencias gramaticales entre dos lenguas diferentes y con el fin de percibir mejor el uso y funciones de los elementos de la otra lengua que pueden suponer problemas precisamente por el condicionamiento de la propia materna. Pero aun así, habría que intentar organizar la materia a partir de una base metodológica común, pues nos encontramos con que los elementos se clasifican atendiendo unas veces a un criterio más bien gramatical -morfológico- (adjetivos, artículos, verbos, etc.), otras a un criterio de tipo morfosintáctico (p. 38, Verbos del tipo *gustar*), y otras a realizaciones funcionales y pragmáticas (p. 84, Tratamiento de cortesía).

La estructura de cada capítulo es clara y sistemática. Cada tema gramatical comienza con una introducción comparativa entre el japonés y el español (interesante, pero que ayudaría más si fuera algo más extensa o completa, como se ha dicho), siguen algunas explicaciones más extensas, dentro del esquematismo práctico, sobre las formas gramaticales correspondientes del español (con apuntes oportunos sobre su uso normativo en el recuadro ATENCIÓN), una selección de errores frecuentes cometidos por los hablantes japoneses y unos cuantos ejercicios para practicar los usos correctos, normalmente de rellenar huecos. El esquema básico de la serie.

Precisamente, y lo planteamos más como duda, quizá de esto último se deriven en parte algunas de las limitaciones censuradas: la necesidad de reducir diversos aspectos lingüísticos, gramaticales, pragmáticos y comunicativos a un esquema metodológico común, sin la flexibilidad necesaria exigida por la naturaleza de las lenguas comparadas. Quizá por esto también se tiene la impresión de que queda incompleta la lista de aspectos gramaticales presentados en el Índice, al mismo tiempo que otros resultan relativamente superfluos (como los mencionados).
En fin, por no extendernos mucho más que lo permitido en una reseña de este tipo, comentemos algunos otros aspectos puntuales, con diferente grado de detalle y enfoque. Así, por ejemplo, la oportunidad del capítulo sobre los artículos y la interesante explicación sobre su ausencia, aunque no hubiera sobrado mayor detenimiento y ejemplificación ya que es uno de los puntos más débiles en la automatización del español por los estudiantes japoneses. Es importante no solo aprender a distinguir entre los usos del determinado y del indefinido, sino también cuándo hay que prescindir de él de manera correcta y normativa.

Otros aspectos gramaticales del español que resultan problemáticos para los japoneses son los referidos al número y género, que el libro debería haberlos incluido más directamente que al hablar del adjetivo. En el mismo sentido, faltan en el capítulo **6. Adjetivos, adverbios y numerales**, los comentarios, ejemplos y ejercicios oportunos sobre otra de las dificultades frecuentes y típicas en los estudiantes japoneses, como es la posición de los adjetivos que, según precedan o sigan al sustantivo, lo califican o abarcan semánticamente (explicativos / especificativos) de manera diferente.

Por otro lado, particularmente afortunado puede ser el último capítulo, el ya mencionado 18, puesto que para la cultura sociológica de los japoneses es muy importante interiorizar el estatuto jerárquico de los hablantes en la conversación: saber a quién y cómo dirigirse, la relación entre los interlocutores, la adecuación a la situación, etc. Pero el planteamiento ha quedado reducido a la distinción esquemática, del sistema, entre tú / usted y vosotros / ustedes. Hay otras formas pragmáticas para expresar la cortesía también en español, aunque probablemente considerarlas desborda los límites del libro o la colección. Quizá precisamente por esto, no deja de resultar algo llamativo que aquí, junto con el comentario sobre el uso familiar del *ustedes* en Canarias, Andalucía y Latinoamérica, equivalente al *vosotros* de la norma castellana, se presente, no ya el *vos* latinoamericano, como es justo y necesario, sino que también se abra el complejo capítulo de sus correlaciones verbales,

sin contextualizarlas ni explicarlas mínimamente, y cuando en el resto del libro no se hace referencia alguna al español americano, ni siquiera cuando se tratan la morfología, los tiempos o aspectos del verbo.

Pese a las anteriores precisiones (naturalmente discutibles), volvemos a insistir en la utilidad general del trabajo. Ni que decir tiene, para proyectos de este tipo, por concretos y didácticos que sean, o precisamente por ello, sus autores deben conocer muy bien las dos lenguas puestas en comparación, o conociendo solo en parte la no materna, colaborar mutuamente de forma muy estrecha con quien la conoce científicamente y la tiene por materna. Desde luego, en el presente caso nos consta, no solo que sus autores dominan ambas –el japonés y el español–, sino que tienen un conocimiento lingüístico, científico y didáctico, realmente profundo y ejemplar, en la teoría y en el ejercicio docente. Por eso nos sorprenden precisamente los aspectos que hemos comentado en esta reseña, y por ello hemos apuntado que puedan obedecer más a las imposiciones de la misma colección. En todo caso, sean muy bienvenidas iniciativas editoriales como la presente, de la que está tan menguado el mercado didáctico español, que vayan completando otros jalones, como el también muy estimable trabajo de Yuko Morimoto e Inmaculada Penadés, *Ejercicios de gramática española para hablantes de japonés* (Arco/Libros, 2001), cuya lengua de instrucción es el japonés por estar dirigido a estudiantes japoneses.

Enrique Balmaseda
Universidad de La Rioja

Zyzik, E. y C. Azevedo (2009) "Word class distinctions in Second Language Acquisition: An experimental study of L2 Spanish"

***Studies in Second Language Acquisition,* 31: 1-29.**

"Beber mucho *alcoholica* [alcohol] con frecuencia". ¿Cuál es la explicación que subyace tras este error de distinción de categoría léxica cometido por un aprendiz adulto de español como segunda lengua? ¿Se trata únicamente de un problema de producción, originado por la necesidad de rellenar un hueco léxico en el momento de la comunicación? O, por el contrario, ¿se trata de un problema que engloba también la comprensión y, que en última instancia, respondería a un déficit de competencia? Partiendo de la base de que los trabajos anteriores resultaban escasos o exploraban el tema solo indirectamente, el estudio de Zyzik y Azevedo se propuso responder a estos interrogantes investigando el conocimiento de las categorías léxicas de aprendices adultos de español como L2 en una variedad de contextos sintácticos.

En vista de lo anterior, 240 universitarios ingleses aprendices de español como L2 conformaron la muestra de participantes, dividida en dos grupos (*third-semester* o *third-year*) según su nivel de competencia en la segunda lengua. Siguiendo la metodología marcada por estudios anteriores, los participantes debían realizar, en primer lugar, un texto expositivo que serviría a los investigadores como instrumento inicial para identificar los tipos de errores más frecuentes en la categoría léxica. Más tarde, este instrumento les permitiría diseñar una tarea para evaluar la comprensión de las categorías léxicas basada en los errores extraídos de los datos reales de las producciones escritas por los participantes, con el objetivo de que tanto los ítems léxicos como las construcciones utilizadas en la tarea resultasen significativos para los aprendices.

Tal y como se esperaba, los resultados indicaron que los errores en la categoría léxica que se cometieron en ambos grupos de aprendices de español como segunda lengua no solo están relacionados con un problema de producción, puesto que los participantes también mostraron una dificultad en la distinción de la categoría léxica en la tarea de comprensión. Este resultado cuestiona las teorías anteriores que identifican la producción como la única causa subyacente tras los errores en la categoría léxica que cometen los aprendices de una L2. Además, se observaron diferencias significativas en la dificultad para distinguir adjetivos y nombres, en ambos grupos de aprendices, respecto al resto de categorías analizadas.

Los autores concluyen que la interpretación de los resultados sugiere un déficit de competencia, entendida como un conocimiento incompleto de la morfosintaxis y de las regularidades distributivas de la segunda lengua.

No obstante, conviene tomar con cautela las conclusiones que arroja el estudio. La razón radica en que tanto en este trabajo como en los estudios anteriores a los que se hace referencia se utilizan datos obtenidos de producciones escritas para establecer conclusiones sobre la competencia lingüística oral. Dejando a un lado este hecho, el estudio posee un indudable interés para los docentes de español como lengua extranjera, puesto que proporciona pistas que pueden orientar la intervención pedagógica destinada a mejorar la habilidad de los aprendices de una segunda lengua para distinguir entre diferentes categorías léxicas con éxito.

Milagros Albert
Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic
Universidad de Barcelona

Sánchez Griñán, Alberto (2009) "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español". II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del español en China

Suplementos MarcoELE, 8.

El ser humano traza y aplica estrategias para la consecución de sus propósitos: es un estratega. Por supuesto, la variedad de propósitos humanos es prolija, desde publicar novelas o viajar al espacio, hasta aprender una lengua. Alberto Sánchez Griñán explora aquellas estrategias que implementa el alumno chino de español durante su aprendizaje. Magnífico enfoque: observar lo que el estudiante de *motu proprio* efectúa. Quizá en las estrategias conscientes de aprendizaje estribe uno de los rasgos diferenciales del alumno chino.

Actualmente, en la enseñanza de ELE el aprendiente chino constituye una incógnita. Por imperativo matemático, las incógnitas deben despejarse. Desde luego, hay ecuaciones muy complejas y otras que no lo son tanto. Para un profesor de ELE, nativo hispanófono, desconocedor del mandarín y del resto de lenguas y dialectos sínicos, el alumno sinohablante es una ecuación aciaga. Esta situación, sin duda, exige respuestas. La cifra de estudiantes chinos de español no solo ha crecido en China; debido a la inmigración, también ha aumentado exponencialmente tanto en España como en Hispanoamérica. He ahí que estudios como el de Sánchez Griñán proporcionan al profesor de ELE adminículos con que optimizar su labor docente con alumnos sinohablantes. Sea como fuere, el propio autor reconoce las limitaciones de su investigación. En ella participaron 267 estudiantes chinos de ELE distribuidos en tres grupos: 85 alumnos de Bangde Xueyuan y de la Universidad de Estudios Internacionales (SISU), en Shanghai, encuestados en 2008; 170 alumnos del Instituto Cervantes de Pekín, encuestados en 2009; 12 estudiantes de la Universidad de Tianjin encuestados entre 2008 y 2009 mientras cursaban su tercer año de carrera en España. Las muchas y muy significativas variaciones de frecuencia en el uso de las estrategias de aprendizaje observadas, impiden una definición exacta del aprendiente chino de ELE. Las dudas acerca de si es posible tal definición son razonables.

Convendría por último reflexionar sobre uno de los pretensos del artículo. Tras recordar el abismo lingüístico que separa al chino del español, Sánchez Griñán conjetura que *la práctica regular de la pronunciación como estrategia para recordar la ortografía española* podría atribuirse a la tendencia del estudiante chino a repetir, no solo para asimilar el significado de las palabras, sino también para interiorizar su pronunciación y su ortografía. Empero, paradójicamente, la fonética del chino no guarda relación, salvo de manera imperfecta y en absoluto sistemática, con su escritura. Un signo chino consta de un significado, de un significante, y además de un sinograma. En consecuencia, no hay forma de llegar a la escritura de una palabra a través de su pronunciación. Por otro lado, la repetición del sonido de una palabra para representar mentalmente su ortografía, con independencia del número de afectos a semejante estrategia, se antoja ineficaz en la mayoría de lenguas del mundo.

Rachid Lamarti
Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic
Universidad de Barcelona

Potowski, K, J. Jegerski y K. Morgan-Short (2009) "The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers"

***Language Learning*, 59, 3: 537-579.**

El presente estudio pretende testar la eficacia de la instrucción de procesamiento (=IP) (*processing instruction*) en hablantes bilingües español-inglés (*heritage speakers,* HS); puesto que dicho método de enseñanza gramatical, centrado en el significado, (VanPatten, 1996, 2004, 2007) se había relevado satisfactorio para aprendices de segundas lenguas (L2), según diversos estudios previos. Para ello compara el efecto de este tipo de instrucción con el de la instrucción tradicional formal (=IT) de base funcional-estructuralista (*tradicional output-based instruction*) en el aprendizaje del subjuntivo en pasado con referente indefinido –modo que presenta dificultades para los HS–. Compara, pues, el grupo de HS (=114 sujetos) con un grupo de hablantes de español L2 (=22 sujetos) respecto a un grupo control (=13 sujetos) que no ha recibido ningún tipo de instrucción IP o IT. Cabe destacar el hecho de que el estudio se centre en aprendices bilingües, dada la poca presencia de estudios sobre el efecto de la instrucción en dicho grupo, así como que se justifique la necesidad de instrucción gramatical explícita que, al igual que los hablantes de L2, tiene este tipo de hablantes. Es importante señalar, sin embargo, el desigual número de participantes por grupo, elección que la investigación justifica por la cantidad de estudios previos en L2 sobre el desarrollo de este componente gramatical; aun así, tal vez una comparación equitativa por grupos daría más fiabilidad a los resultados. Igualmente conviene puntualizar que la instrucción dura un período de cuatro días, de modo que sería conveniente un estudio longitudinal para comprobar si los sujetos han adquirido el contraste indicativo/subjuntivo de las oraciones con referente indefinido.

La investigación arroja unos mejores resultados de la IP (a partir del prestest y el postest) en HS y hablantes de L2 respecto al grupo control, excepto para los HS en las tareas de juicio de gramaticalidad, en las cuales las diferencias observadas no son significativas. Este resultado se explica en función de la experiencia académica: las clases de los HS se centran casi exclusivamente en la lectura y la escritura, y el componente gramatical se limita a la práctica formal sin actividades posibilitadoras; los hablantes de L2, en cambio, están más acostumbrados al tipo de tareas IP, tienen un mayor conocimiento metalingüístico y están más expuestos al *input* escrito.

Los aprendices de L2 presentan un mejor desarrollo que los HS en las tres actividades (interpretación, juicio de gramaticalidad y producción), todas ellas realizadas con ordenador, lo que supone un hallazgo interesante. Tales resultados se relacionan con la diferente naturaleza del proceso de adquisición entre HS y hablantes de L2: el sistema gramatical de un HS, según los autores, se tiene que reestructurar y, por tanto, requiere más tiempo para adquirir una forma que el sistema de L2 que carece de ella.

Pese a demostrar la mayor eficacia del método de procesamiento respecto al tradicional, el estudio afirma que este no es necesariamente el mejor tipo de instrucción para los sujetos objeto de estudio y apunta al análisis contrastivo como una opción posible, sin entrar demasiado en detalle. El estudio concluye que el proceso cognitivo en el desarrollo lingüístico de los HS es diferente a los L2 y postula la necesidad de seguir ensayando diferentes tipos de instrucción para hallar una forma de enseñanza específica para estos.

Lola Toledo
Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic
Universidad de Barcelona

Tomiyama, Machiko
"Age and Proficiency in L2 Attrition: Data from Two Siblings"

Applied Linguistics,
Vol. 30, N.º 2, October 2008.

Machiko Tomiyama investiga si hay una diferencia en el nivel de atrición de la segunda lengua (inglés) que pueda atribuirse a la diferencia de edad entre dos hermanos: Eugene (10;0) y Lily (7;0). Es un estudio longitudinal que se extiende por 31 meses a partir del regreso de los niños al país natal (Japón). El estudio aborda temas como la complejidad gramatical, la exactitud gramatical, la complejidad léxica y la productividad léxica, usando datos obtenidos a partir de la narración de un cuento por parte de los niños. Tomiyama explica que hace una comparación entre las edades de los hermanos porque los 7 años es la edad más vulnerable a la atrición, mientras que, a los 10 años, los niños parecen ser más resistentes. Los resultados indican que los dos mostraron patrones similares de atrición en el área de la complejidad gramatical, la complejidad léxica y la productividad léxica. Eugene, el mayor, no tuvo problemas con la exactitud gramatical. Sin embargo, Lily mostró atrición después de la sexta sesión. Tomiyama concluye que es la edad de Lily y el hecho de ser aprendiente de una segunda lengua lo que le limita la capacidad de procesar información –no puede repartir la atención entre la exactitud y la complejidad al mismo tiempo.

Ewelina Barski
The University of Western Ontario
& LA LAB Universtiy of Ottawa
http://www.modernlanguages.uottawa.ca/lab.html

Brown, Alan
"Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals"

The Modern Language Journal,
Vol. 93, Issue 1, pages 46-60, published online 9 Feb 2009.

Resumen

Tanto los profesores como los estudiantes de lenguas extranjeras pueden tener ideas semejantes o diferentes acerca de lo que significa una enseñanza efectiva; la intersección de este doble conjunto de creencias tiene repercusiones en el aprendizaje de lenguas así como en la calidad de la enseñanza. Horwitz (1990), CERN (1995) y Schulz (1996) mantienen que la falta de armonía entre las expectativas de los estudiantes de una lengua extranjera y las de los profesores puede influir negativamente en la satisfacción de los primeros y llevarlos en potencia a abandonar la clase de lengua. El fin principal de este trabajo era identificar y comparar, de un modo global y por profesor, cuáles eran los ideales de profesores y estudiantes en cuanto al trabajo eficaz del profesor. De 83 clases completas de 1.º y 2.º año de nueve lenguas distintas en la Universidad de Arizona, 49 profesores de lenguas extranjeras y sus estudiantes completaron un cuestionario de 24 ítems en la escala Likert que abarcaba varias áreas de pedagogía de lenguas. Mientras que los estudiantes parecían más inclinados por un enfoque basado en la gramática, sus profesores preferían una clase más comunicativa como revelaban diferencias importantes en áreas tales como uso de la lengua meta, corrección de errores y trabajo en grupo.

Coleman, James A.
"Why the British do not learn languages: Myths and motivation in the United Kingdom"

Language Learning Journal,
Vol. 37, Issue 1, pages 111-127, April 2009.

Resumen

A la luz de los recientes debates acerca del descenso en el número de idiomas en los colegios británicos y de la motivación de los alumnos para aprender otras lenguas, este artículo pretende continuar la polémica haciendo preguntas más amplias. ¿Existe una coincidencia entre las tendencias en las actitudes británicas hacia Europa y el creciente o el menguante entusiasmo por aprender idiomas en todos los sectores de la población? ¿Qué papel desempeñan –y qué actitud reflejan– las declaraciones y acciones de los políticos británicos cuando no tratan específicamente temas lingüísticos? ¿Es la actual xenofobia pública la que influye en los medios de comunicación o son estos los que la producen? Y cuando tantas iniciativas tratan de buscar una explicación a la insularidad británica y al monolingüismo, ¿hay algo más que se pueda hacer?

Lardiere, Donna
"Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition"

***Second Language Research*,**
Vol. 25, N.º 2, pages 173-227, 2009.

Resumen

En este artículo trato de la selección y acopio de rasgos formales en la adquisición de segundas lenguas. Distinguir cuáles son los elementos léxicos propios de una segunda lengua (L2) supone que el aprendiz debe reformular la manera en que esos rasgos están representados en la lengua primera (L1) sustituyéndolos por nuevas configuraciones en quizás bastantes tipos diferentes de elementos léxicos en la L2. Presento una muestra de la naturaleza del problema comparando el conjunto de rasgos y su reflejo en la formación del plural en inglés, chino mandarín y coreano, situando luego esta comparación en la controversia acerca del "parámetro de proyección nominal" *(Nominal Mapping Parameter),* así como la "reorganización paramétrica" *(parameter (re)setting)* de un modo más general. Concluyo con unas cuantas ideas aún más generales acerca del papel de la Gramática Universal (GU) en la adquisición de una (segunda) lengua.

Menard-Warwick, Julia
"Co-Constructing Representations of Culture in ESL and EFL Classrooms: Discursive Fault lines in Chile and California"

The Modern Language Journal,
Vol. 93, Issue 1, pages 30-45, published online 9 Feb 2009.

Resumen

Partiendo de los resultados de un proyecto de investigación cualitativa en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera realizado en tres aulas en Chile y acerca de la enseñanza del inglés como segunda lengua en tres *community colleges* ("instituciones públicas de enseñanza superior", de dos años), este artículo examina la manera de enseñar la cultura en estas clases, las diferencias en la presentación de las culturas particulares (generalmente las culturas nacionales) según el contexto docente, los procesos de construcción por profesores y alumnos de estas representaciones de la cultura y hasta qué punto la pedagogía observada parecía favorecer la interculturalidad. De manera especial, el artículo se centra en los fallos discursivos (Kramsch, 1993), en áreas de diferencia cultural o en malentendidos que se evidenciaban en la conversación en el aula. Aunque la enseñanza de la cultura no era el objetivo principal en ninguna de estas clases, los profesores en general ofrecían a los estudiantes la oportunidad de discutir problemas relacionados con la cultura; sin embargo, estas discusiones no conducían necesariamente a la interculturalidad. Las implicaciones para una pedagogía cultural basada en las interacciones observadas ponen punto final al artículo.

Steinhauer, Karsten, Erin J. White and John E. Drury
"Temporal dynamics of late second language acquisition: Evidence from event-related brain potentials"

Second Language Research,
Vol. 25, N.º 1, pages 13-41, 2009.

Resumen

El objetivo de este trabajo es averiguar hasta qué punto la edad (AoA) afecta a la morfosintaxis en la adquisición de segundas lenguas (SLA). Pensamos que las respuestas cerebrales a un estímulo externo (ERPs) constituyen una medida en línea adecuada para comprobar dicho efecto. Después de revisar los hallazgos en este terreno producidos durante la última década, llegamos a la conclusión de que, contrariamente a lo que se ha propuesto hasta la fecha, no hay pruebas suficientes que justifiquen la existencia de un periodo crítico en el aprendizaje tardío de la morfosintaxis de una segunda lengua (L2). Según muestran nuestros propios datos y los de otros investigadores, más que la edad de adquisición es la competencia la que parece indicar que existen patrones de actividad cerebral en el procesamiento de una L2, incluso de actividad casi nativa en un grado elevado de competencia. Por otra parte, no se puede garantizar que los aprendices tardíos de una L2 no puedan procesar igual que un nativo la diferencia entre sus estructuras lingüísticas (Clahsen and Felser, 20006a; 2006b). En su lugar, lo que sí parece ocurrir es que en general el tiempo real de procesamiento morfosintáctico sufre cambios notables a la vez que sistemáticos a medida que aumenta el nivel de competencia. Describimos, pues, la dinámica de estos cambios (así como los componentes de la actividad cerebral ERP) y argumentamos que la investigación en este terreno puede contribuir al avance de nuestros conocimientos actuales acerca de la adquisición de segundas lenguas en general.

Van Beuningen, C. G., N. H. de Jong and F. N. Kuiken
"The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learner's Written Accuracy"

ITL-International Journal of Applied Linguistics,
Vol. 156, pages 279-296, 2008.

Resumen

No existe consenso entre los especialistas acerca de los beneficios del *feedback* correctivo en lo referente a la producción escrita de los aprendices de segundas lenguas. Mientras algunos investigadores son partidarios de ese procedimiento, otros como Truscott sostienen que cualquier forma de corrección de errores es innecesaria, ineficaz e incluso perjudicial en tanto que supone una pérdida de tiempo y esfuerzo en detrimento de otros aspectos más provechosos de la enseñanza de la escritura. Hasta la fecha, los resultados de la investigación solo han podido demostrar la eficacia del *feedback* correctivo en unos cuantos casos; los resultados definitivos están aún por ver, pero cuando se les ofreció a los estudiantes la oportunidad extra de practicar sus habilidades escritas y la de corregir sus errores con ayuda, los resultados mostraron que el *feedback* correctivo puede ser eficaz para mejorar la precisión de los estudiantes.

Traducción de Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

Bailarinas

Nos acercamos al taxista casi al mismo tiempo, pero yo me quedé callada. La otra chica habló enseguida, con firmeza, como quien dice "este-taxi-es-mío" o "yo llegué primero". Decía el nombre de una calle y un número, peleaba el precio, se quejaba porque el taxista no quería usar el taxímetro. Recuerdo que me impresionó su bolso enorme y plateado. ¿Qué llevará allí? –me preguntaba mientras oía de lejos el regateo–. El taxista siempre se dirigía a ella en plural: "vengan", "las llevo", "¿cuánto quieren pagar?". Me sentí en la obligación de explicarle que –aunque yo estaba allí, codo a codo con la chica del bolso plateado, escuchando la transacción– no estábamos juntas. Entonces me echó un vistazo como diciendo: "imposible que no estén juntas si se encuentran frente a mí cual siamesas idénticas". Los ojos ya le habían vuelto a sus cuencas cuando por fin se decidió a preguntar que para dónde iba yo. Le respondí: iba a un templo-de-la-cultura donde se presentaría el ballet nacional de España. Propuso llevarnos a las dos por un precio irrisorio, en su opinión. Primero a la chica, luego a mí: así cada una ahorraríamos una moneda de 10, él ahorraría gasolina, la ciudad economizaría en polución, el tráfico escatimaría un carro. Todo por el bien de la humanidad, el medio ambiente, la federación de taxistas y la economía de la chica y la mía. El bolso enorme y plateado decía que la economía de la chica no estaba tan mal como la mía, pero de todos modos, ella aceptó el trato.

Era rusa, se le notaba en el acento y en la ropa. Llevaba la cara lavada, aunque se adivinaba en la superficie de la piel que su costumbre era un maquillaje fuerte.

Nunca en mi vida pasé por lugares tan lúgubres en esta ciudad. Un desfile de depósitos y galpones hechos de chapas de metal y todo cada vez más oscuro. El carro se detuvo en un callejón sin salida lleno de *contéiners* para la basura atestados. Una luz atrajo mi vista hasta el local al que habíamos llevado a la chica. En fucsia fosforescente resaltaba el nombre: *Baby Doll*.

Mi compañera de viaje pagó y se bajó del carro. El taxista deshizo lo andado, volvimos a la luz de las calles normales, esas donde parejas caminan de la mano, chicas van en bicicleta, hombres en monopatín, todo de lo más *cool*. Y yo me quedé pensando en ese momento en el que el taxista pensó que la bailarina rusa de la cartera plateada y yo íbamos juntas al mismo sitio.

Tal vez parezco una bailarina latinoamericana con la cara lavada que va al *Baby Doll*.

No tengo una cartera plateada, eso sí.

El taxi parecía haber roto la barrera del tiempo y el espacio. Ahorré una moneda de 10, pero visité dos ciudades en menos de 20 minutos. En la ciudad luminosa todos ignoraban esas calles de fábricas abandonadas, talleres, *contéiners*, galpones de chapa, basura y bailarinas rusas.

Las bailarinas de ese lado eran españolas y con trajes de satén bailaban una música antiquísima, en medio de sonetos de Garcilaso de la Vega recitados por Miguel Bosé.

A la salida, las vi pasar contentas, fumando.

Nadie me confundiría con ellas, a pesar de que hablamos la misma lengua.

Escalonado

Maor me enseñó a decir "escalonado" en esta lengua antiquísima. Me sorprendió que "escalonado" tuviese en su raíz a la palabra "escalón" y pensé: "pero qué tonta, cómo no se me había ocurrido". Pero es que a veces cuando estamos sumidos en otra lengua no nos damos cuenta de dónde vienen las palabras, miramos al lenguaje extrañados, en ese sentido de "extrañamiento" del que habla la vieja teoría literaria, como si no fuese natural que de "escalón" viniese "escalonado", cosa que también ocurre en mi lengua, dicho sea de paso. Así, aquella primera vez que puse mi cabeza en sus manos, Maor me enseñó palabra y estilo. Desde entonces y a falta de vocabulario capilar, llevo el pelo escalonado. Eternamente escalonado. ¿Para qué complicarse con un peluquero que no es sólo que no me entiende, sino que vive ocupado en una conversación eterna por el celular adosado a su oreja? Al principio no entendía de qué hablaba ni qué tanto se puede hablar por teléfono mientras se cortan cabellos y más cabellos. Con el paso de los meses y algunas mejoras en mi comprensión auditiva de la lengua extranjera, comencé a identificar números en la amalgama de su conversación telefónica: *treinta, cuarenta, cincuenta*. Y por supuesto, afirmaciones y negaciones: *sí, sí, no, no*. Con el paso de los años comprendí que mi peluquero hace apuestas ilegales mientras me corta el pelo eternamente escalonado. También recibe billetes enrolladitos de misteriosos personajes que aparecen y desaparecen como sombras inexplicadas, mientras él corta mis cabellos eternamente escalonados. ¿Cómo se puede llevar a cabo toda esta operación mientras las tijeras hacen su trabajo en una melena complicada por lo abundante de sus crespos? Una estrella, este Maor.

Pero un día, tras mirar mi imagen escalonada en las fotos del recuerdo, me propuse poner orden en mis pelos. Lo primero era averiguar cómo se dice "parejo" en este idioma. A falta de tiempo para preguntar o buscar en un diccionario, me decidí por el truco más efectivo cuando la falta de vocabulario nos azota: decir la palabra a través de su contrario: de este modo "parejo" se dice "no escalonado". Triunfal, regodeándome en mi capacidad lingüística, entré en una peluquería cada vez más venida a menos. Si mi vocabulario capilar estaba estancado a lo largo de los años, la peluquería iba avanzando en decadencia y malandraje. Me parece que detrás de los lavamanos negros, esos donde damas cada vez más exóticas lavan el pelo, hay una garita. Creo que entre la cantidad exagerada de chicos que vienen a decolorarse el cabello y a hacerse mechas, hay señores que solo se cortan las punticas, pero le entregan esos billetes enrolladitos y camuflados a mi peluquero. Billetes de alta monta, si mis ojos no me engañan.

Esta es una peluquería para hombres, no exactamente una barbería, pero sí que la mayoría de los clientes son hombres o casi hombres, o semihombres, o semimujeres, o algo en el medio. Creo que soy la única mujer que pone su cabeza en manos de Maor y su eterna apuesta telefónica. Maor y sus eternas señas y muecas a los que vienen a darle esos billetes enrolladitos o que le susurran secretos por la oreja libre, esa que no tiene el celular adosado. Y así, con orejas ocupadas en conversaciones y envites, no me escuchó mi peluquero la brillantez lingüística con que pretendía yo solucionar el desorden de mis cabellos. "No escalonado" le sonó a "muy pero muy escalonado". Y así quedé yo como una mota, casi un afro setentoso.

Salí despavorida de aquella garita, no me atreví a decirle a Maor que arreglara el entuerto que hizo en mi cabeza porque justo en ese momento un hombre de negro se le acercaba con un sobre. En mi escalonado entendimiento de la situación, preferí poner cara de agradada y salir corriendo. Al llegar a casa le di a mi marido las tijeras de la cocina para que me emparejara ese desastre, que después de todo, si voy a esa peluquería es porque él me la recomendó.

lirio@netvision.net.il

Premios de investigación Asele 2010

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 1.300 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 2009** 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 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 http://www.aselered.org (Premio de Investigación).

   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.

   d) Cinco ejemplares de la tesis en versión PDF en CD-ROM.

6. 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.

7. 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 (próximo congreso: Universidad de Salamanca, 29 de septiembre-2 de octubre de 2010) y se difundirá a través de la página web de ASELE: http://www.aselered.org

8. Cualquier consulta será atendida a través de la dirección de correo electrónico de la secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

Para memorias de máster

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 350 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 2009** 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 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 http://www.aselered.org (Premio de Investigación).

   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.

   d) Cinco ejemplares de la tesis en versión PDF en CD-ROM.

6. 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.

7. 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 (próximo congreso: Universidad de Salamanca, 29 de septiembre-2 de octubre de 2010) y se difundirá a través de la página web de ASELE: http://www.aselered.org

8. Cualquier consulta será atendida a través de la dirección de correo electrónico de la secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

Remitir a Enrique Balmaseda Maestu (ASELE).
Dpto. de Filología Hipánica. Universidad de La Rioja. C/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España

Apellidos Nombre

Dirección

Código Postal y Ciudad País

Teléfono Fax

Correo electrónico

Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
(Profesor, investigador, estudiante, interesado...)

Centro de trabajo (si lo hay)

Dirección

Código Postal y Ciudad País

Cuota anual: 30 euros

- ☐ Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (Rellene y envíenos la parte inferior.)
- ☐ Giro postal
- ☐ Ingreso directamente en la cuenta de ASELE
- ☐ Mediante tarjetas de crédito a través de la Web

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

Sr. Director

Banco o Caja de Ahorros (solo con sede en España)

Calle

Código Postal y Ciudad

Muy Sr. mío:

Le agradeceré que a partir de la fecha y hasta nueva orden se sirva atender con cargo a mi cuenta los recibos que a nombre de:

(Nombre del socio)

le sean presentados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

a de de 20

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta

Domicilio

Ciudad

Código Cuenta Cliente (Cópielo de su talonario o libreta.)

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta