# 44

*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 44, mayo de 2011*


1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7

· Informe de la Junta Directiva 7
· Informe de Secretaría 8
· Socios distribuidos por países 9
· Informe de Tesorería 10
· Delegaciones de ASELE 11

3. Artículo de fondo 15

4. Lecturas complementarias 21

5. Para la clase de Español 25

6. Entrevista 29

7. Miscelánea 35

8. Congresos, jornadas y cursos 39

9. Novedades bibliográficas 43

10. Re(d)señas 55

11. Revista de revistas 61

12. Creación 69

13. Premios de investigación 73

## 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-Presidenta del Congreso**
Carmen Hernández González
Universidad de Valladolid

## Secretaría

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

## Boletín

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

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

**Comité editorial**
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
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: Manami y Enrique
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:

He esperado hasta el último momento para escribir estas líneas. Ahora ya dispongo de toda la información destinada a este número que, como viene siendo habitual y por razones ajenas a mi voluntad, me temo que no llegue a tus manos con la puntualidad debida. Mis disculpas si así fuera.

Cuando finalmente lo recibas, ya podrás acceder a la página web del *XXII Congreso Internacional de ASELE* que, como sabes, tendrá lugar en Valladolid del 21 al 24 del próximo mes de septiembre. En **www.xxiicongresoasele.es** podrás encontrar todo tipo de información pertinente acerca del congreso en el que nos alegraría poder contar con tu presencia.

Aprovecho la ocasión para comunicarte que hemos recibido la candidatura oficial de la Universidad de Gerona para organizar el congreso de ASELE de 2012, lo que será sin duda una experiencia satisfactoria. Por nuestra parte, estamos encantados de que pueda celebrarse, por primera vez, en Cataluña al tiempo que será una oportunidad para dar mayor relieve a los estudios de español en la Universidad de Gerona.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

## Informe de la Junta Directiva

### Congreso de ASELE 2011

La preparación del XXII Congreso en la Universidad de Valladolid continúa su ritmo de trabajo (y vaya desde aquí nuestro agradecimiento al comité organizador, por toda la labor realizada). Como ya sabéis, tendrá lugar del **21 al 24 de septiembre de 2011** y su título es *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.* Se ha invitado como ponentes a Gerardo Arrarte, Marta González y a un tercero (por confirmar). Habrá también una mesa redonda, moderada por Mar Cruz Piñol, cuyos contenidos, junto con el resto de actividades, podéis consultar en la página del congreso www.xxiicongresoasele.es.

Las líneas temáticas alrededor de las cuales se articulará y para las que os animamos a presentar propuestas son las siguientes:

1. Recursos en la Red orientados al desarrollo de las competencias gramatical, léxica y fonética de ELE.
2. Recursos en la Red orientados al desarrollo de la competencia pragmática.
3. Recursos en la Red para el desarrollo de las habilidades interculturales.
4. Aprovechamiento de recursos literarios en la Red.
5. Aplicaciones, creación y explotación de actividades interactivas para la enseñanza-aprendizaje de ELE.
6. Correo electrónico, chat, foros, webquest, blogs, wikis y redes sociales para / en la enseñanza-aprendizaje de ELE.
7. Plataformas para el aprendizaje y evaluación de la competencia comunicativa en la Red.
8. Aplicaciones y recursos en la Red para la evaluación de las competencias lingüísticas en ELE.
9. Formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza de ELE.
10. Aprendizaje cooperativo y nuevas tecnologías de la comunicación (Facebook, Twitter, Dropbox, M-learning, etc.) para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Probablemente habréis recibido ya la segunda circular con todos los detalles acerca del envío de comunicaciones y talleres, así como con el avance de programa, y, como decimos, en la web del congreso tenéis acceso a toda la información permanentemente actualizada: ponentes, plazos, inscripción, alojamiento, etc. Esperamos que os sea de ayuda.

### Premios ASELE

Se encuentra en proceso de edición la monografía n.º 14, correspondiente al Premio de Investigación ASELE 2010 para Tesis Doctorales, cuya autora es Reyes Llopis García y que llevará por título *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. También está en marcha la edición digital del correspondiente Premio ASELE de Memorias de Máster, que obtuvo María Santaella Esquinas por su trabajo *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*, que será publicada en un espacio específicamente diseñado para ello en nuestra web.

Presentaremos ambas publicaciones, como siempre, en la próxima Asamblea de socios, pero además hemos reservado un espacio dentro del programa del congreso para que las propias autoras nos hablen brevemente de sus trabajos.

Os recordamos que a la convocatoria de 2011 de este premio, cuyas bases tenéis en nuestra web y en este mismo boletín, se pueden presentar todos los trabajos de investigación defendidos en el año precedente en dos modalidades: *Premio a Tesis Doctorales*, por un lado, y *Premio a Memorias de Máster*, por otro. No dejéis de difundirlo entre todos aquellos que puedan estar interesados.

### Renovación de cargos

El próximo 22 de septiembre de 2011, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXII Congreso de ASELE* en Valladolid, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva.

Este año corresponde renovar los cargos de Vicepresidente, Secretario-Tesorero y Vocal de Sede del Congreso. Los socios que deseen presentar su candidatura tan solo tienen que comunicarlo a la Secretaría (gestion@aselered.org) hasta quince días antes de la celebración de la Asamblea, en este caso, por tanto, hasta el 7 de septiembre de 2011. Por último, os recordamos que todos los socios son electores y elegibles y que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de sus obligaciones.

Oportunamente se os hará llegar, a través de correo electrónico, el orden del día de la Asamblea, con los demás puntos a tratar.

### Reunión de la Junta

El pasado mes de febrero tuvo lugar una reunión de la Junta Directiva para debatir todos los asuntos relativos a la marcha de la asociación, así como a la organización del próximo congreso. Tratamos el modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra página web y decidimos renovarla por completo; aprovecharemos el congreso de Valladolid para presentarla a todos los socios. Acordamos a su vez dar mayor difusión a nuestros premios de investigación y aumentar también su cuantía, con el fin de que puedan optar a ellos el máximo número posible de tesis o memorias de máster sobre ELE. Intentamos incentivar la presencia internacional de nuestra asociación a través de la labor de nuestros delegados, por un lado, y de la gestión directa de los miembros de la Junta, por otro. Y pretendemos también que la voz de los socios de ASELE se oiga en todos aquellos eventos relacionados con el ELE o ESL con los que podamos colaborar, como sucederá en el Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES) organizado por el Insituto Cervantes.

### Futuros congresos

Como sabéis, el congreso anual de ASELE siempre tiene como sede una universidad española. En la Asamblea General que tiene lugar durante el mismo, suelen presentarse las propuestas de las universidades que se ofrecen como sede del siguiente. En alguna otra ocasión os hemos pedimos vuestra colaboración para hacernos llegar sugerencias sobre quienes pudieran estar interesados en ello, a fin de que podamos ponernos en contacto con ellos y facilitar la organización del congreso.

En esta ocasión, aunque tal petición sigue en pie de cara a futuras convocatorias, queremos desde aquí agradecer en nombre de todos a los colegas de la Universidad de Gerona: Fermín Sierra, Berta Crous, Francesc Roca y Beatriz Blecua su ofrecimiento para organizar el congreso de 2012.

## Informe de Secretaría

### Estado de la asociación

Con fecha 28 de febrero de 2011 la cifra de socios alcanza los 704, repartidos por 50 países, lo que supone, teniendo en cuenta bajas y nuevas altas, un aumento neto respecto al informe anterior (*Boletín 43*) de 42 socios y de dos nuevos países. En España residen 419 (59,60%) y 285 (40,04%) en otros estados. Porcentajes que, también comparados con los del informe del *Boletín 43*, indican una tendencia proporcional al incremento de los socios de ambas categorías (si acaso, en esta ocasión, con un ligero aumento del porcentaje de los socios que residen fuera de España). De todos ellos, 486 (69,13%) son mujeres y 217 (30,87%) hombres, lo que indica en esta ocasión un muy ligero aumento del porcentaje relativo de los socios masculinos. De las bajas,

llama la atención que 10 de las 11 se han producido en Alemania (la otra en Argelia). Y de las nuevas altas quizá merezca destacarse que en España se han producido 16, seguidas de 5 en Portugal, 4 en Italia, 3 en Estados Unidos y 2 en México. En otros países –Australia, Bélgica, Ecuador, Francia, Gabón, Grecia, Israel, Noruega, Suecia, Trinidad y Tobago– el aumento ha sido de 1 nuevo socio, en cada caso. A todos ellos hay que añadir sendas incorporaciones de Camerún y Cuba, países que se registran por primera vez en la base de socios de ASELE y que ayudan a redondear la muy estimable cifra del medio centenar de naciones en que ASELE ya tiene una presencia física, concreta y cotidiana. Como es ordinario, las causas de las bajas se deben a impagos de tres cuotas sucesivas, peticiones voluntarias o pérdidas de contacto (Secretaría no obtiene respuesta a sus mensajes y envíos o llegan rechazados o devueltos). Las altas, en esta ocasión, parecen deberse al eco de la misma Asociación, junto con la labor de algunos delegados que van difundiendo la labor de ASELE entre colegas o estudiantes. Pero una vez más, sabiendo que no es tarea fácil hacer que aumenten las cifras de socios, la Junta vuelve a solicitar la colaboración de todos sus miembros para que, en la medida de sus posibilidades y en sus contextos de trabajo respectivos, animen a inscribirse en ASELE a otros colegas y amigos que estén o puedan estar vinculados con el campo del español como L2/LE.

### Socios distribuidos por países

| | |
|---|---|
| Alemania | 21 |
| Argelia | 9 |
| Argentina | 1 |
| Australia | 2 |
| Austria | 3 |
| Bélgica | 6 |
| Brasil | 13 |
| Camerún | 1 |
| Canadá | 6 |
| China | 2 |
| Chipre | 1 |
| Costa Rica | 1 |
| Cuba | 1 |
| Dinamarca | 2 |
| Ecuador | 3 |
| Egipto | 2 |
| Emiratos Árabes Unidos | 1 |
| Eslovenia | 8 |
| España | 419 |
| Estados Unidos | 22 |
| Finlandia | 6 |
| Francia | 6 |
| Gabón | 2 |
| Grecia | 10 |
| Holanda | 7 |
| Irlanda | 3 |
| Islandia | 1 |
| Israel | 4 |
| Italia | 32 |
| Jamaica | 2 |
| Japón | 33 |
| Jordania | 2 |
| Marruecos | 1 |
| México | 9 |
| Namibia | 1 |
| Noruega | 2 |
| Polonia | 6 |
| Portugal | 18 |
| Puerto Rico | 1 |
| Reino Unido | 12 |
| Rep. Dem. Congo | 5 |
| Rep. Sudafricana | 1 |
| Rumanía | 3 |
| Suecia | 4 |
| Suiza | 2 |
| Tailandia | 1 |
| Taiwán | 1 |
| Trinidad y Tobago | 2 |
| Turquía | 1 |
| Venezuela | 1 |

## Informe de Tesorería

### Estado de Tesorería

A 28 de febrero de 2011, el haber en las cuentas de la Asociación ascendía a 13.997,54 euros. Teniendo en cuenta que se está llevando a cabo el cobro de las cuotas anuales, coincidiendo el período con el proceso de edición de este Boletín, que recientemente hemos ingresado la subvención de la Universidad de La Rioja para la edición del *Boletín 43*, que pronto recibiremos la correspondiente al Boletín que tienes en tus manos y que el Congreso de Salamanca, como otros de los últimos años (Sevilla, Logroño, Alicante y Cáceres), también reportará un remanente económico, estimamos que el balance de la cuentas de ASELE, además de ser equilibrado y positivo, permitirá afrontar con realismo la actual convocatoria de los Premios de Investigación ASELE en sus dos modalidades (tesis y memorias) y los gastos de funcionamiento de la Asociación (secretaría administrativa, reuniones de la Junta Directiva, edición y envío de Boletines, correo, mantenimiento de la web, obligaciones fiscales, etc.). Asimismo, ello posibilitará la iniciativa de renovar integralmente www.aselered.org (en proceso), para mayor servicio de sus socios y para mejorar la imagen corporativa en la red.

### Deudas de socios

Cuotas pendientes a 28 de febrero de 2011:
· 12 socios adeudan la cuota de 2008
· 76 socios adeudan la cuota de 2009
· 190 socios adeudan la cuota de 2010

Se ha precisar que muchos de estos socios ya han satisfecho sus cuotas hasta la fecha de salida del presente Boletín, porque las han ido abonando al tiempo de pagar la cuota correspondiente al ejercicio actual de 2011. A la vez, se recuerda que en las cifras sucesivas se subsumen las cuotas anteriores, es decir, que algunos de los socios que adeudan o adeudaban la cuota del 2010 también tienen o tenían pendientes una o dos de las anteriores. Se confirma, en general, una progresiva concienciación para la puntualidad en el pago de las cuotas. Pero es nuestra función insistir, una vez más, en la necesidad de que los socios con cuotas pendientes regularicen cuando se les notifica, y lo antes posible, su situación, en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad con el resto de compañeros. En consecuencia, esta Secretaría, en cumplimiento de sus funciones y según lo establecen los estatutos, tendrá que avisar a quienes deban regularizar su pago para seguir perteneciendo a la Asociación.

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

Como acostumbra, muy sinceramente, la Junta y la Secretaría de ASELE expresan su más sincero agradecimiento a todos los socios por su comprensión y cumplimiento de deberes con la Asociación, al mismo tiempo que piden disculpas por la reiteración de tales aspectos, que tienen una incidencia importante en su gestión eficaz y corresponsable, lo que sin duda redunda en el prestigio, el rigor, la independencia y credibilidad de ASELE.

## Delegaciones de ASELE

### Delegación de Alemania

La segunda parte del año académico 2010-2011 vino marcado por un gran número de actividades de ELE.

La Asociación alemana de profesores de español celebró su 18.ª edición de la *Jornada alemana de Hispanistas* en la localidad de Passau, *Encuentro Hispánico 2011* en Renania del Norte – Westfalia junto al Landesinstitut für Schule así como con la Consejería de Educación y *Café literario Latinoamericano* en Wuppertal.

La Consejería de Educación y Cultura organizó *Libro, déjame libre* en colaboración con el Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung de Berlín en la misma ciudad, *Curso de formación del profesorado: La competencia oral* en Weiburg junto al Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main, *Grupo de trabajo Hamburgo / Consejería: Abitur-Bachillerato* en colaboración con el Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulenentwicklung en Hamburgo, *Binationale Fortbildung: Enseñanza basada en competencias: diagnóstico, desarrollo y evaluación* en Bad Wildbad con la cooperación de Regierungspräsidium de Baden-Württemberg, *Curso de formación para el profesorado en lenguas extranjeras* en Sajonia Anhalt en colaboración con el Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, *Encuentro anual hispánico* en Dersau en colaboración con el Landesinstitut für Leherfortbildung de Hamburgo así como con la DSV, *El cine en la clase de español* en Ulm junto a la DSV así como con el Regierungspräsidium, *Prueba de selectividad de español a partir de 2013: Prueba oral y nueva prueba escrita* junto a todos los Regierungspräsidium de Baden-Württemberg en Bad Wildbad, *La comprensión auditiva* en Karlsruhe junto al Regierungspräsidium Karlsruhe de Baden-Württemberg, *Curso de formación del profesorado de español: La competencia oral* en la colaboración con DSV de Baviera así como *Enseñanza bilingüe* junto al Regierungspräsidium de Stuttgart.

La editorial Difusión en colaboración con International House de Barcelona organizó el *8.° Encuentro práctico de profesores de español en Alemania* en la localidad de Würzburg.

Los Institutos Cervantes ofrecieron diversas actividades a través de sus centros. Así pues, el Instituto de Bremen celebró el *Drittes Bremer Symposiun zum Fremdsprachenlehren und Lernen an Hochschulen: Autonomie und Assessment. Testen, Evaluieren, Zertifizieren in unterrichtlichen und autonomen Lernkontexten*, *Interculturalidad: tú y yo, nosotros y ellos. Reflexiones para una enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*, *EPOS – Das europäische Sprachenportfolio im Zeitalter des Internets. Warum? Weshalb? Wozu?*, *La tierra de nadie de los procedimientos de aprendizaje*, *Cómo enseñar los verbos: Alicia en el país de los tiempecillos*. En el Instituto Cervantes de Hamburgo tuvo lugar la *1.ª Jornada de Formación: La enseñanza de español como lengua extranjera a niños y jóvenes, Interculturalidad: tú y yo, nosotros y ellos. Reflexiones para una enseñanza de la lengua en contextos multiculturales* así como *Cómo enseñar los verbos: Alicia en el país de los tiempecillos*. El Instituto Cervantes de Berlín organizó *La conversación: Un análisis pragmático, un enfoque didáctico* en colaboración con la Universidad Libre de la misma ciudad, *La didáctica del léxico en el aula de ELE*, *Creación de espacios de aprendizaje en colaboración* con Edinumen, *Encuentro hispánico con DSV de los estados de Berlín y Brandenburgo*, *Curso inicial de formación para futuro profesorado de ELE*, *Propuestas didácticas en formato digital para pizarras interactivas y tradicionales* en colaboración con SGEL, *Actividades de grupo en la clase de lengua*, *Estrategias lúdicas en la clase de español a niños de 0 a 6*, *Enfoque contrastivo en la enseñanza/aprendizaje del discurso escrito* en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España, *Atención a los valores afectivos en la enseñanza del español* junto con Edinumen, *Cursos de examinadores de los diplomas DELE. C1*, *La presencia de mujeres en la RAE*, *Presentación de los exámenes DELE* en colaboración con la Universidad Humboldt así como Procesos urbanos. El español en la metrópolis del siglo XXI. En el Instituto Cer-

vantes de Múnich tuvo lugar *Curso de formación de tutores AVE*, en línea, *Posiblidades de implementar AVE en los cursos presenciales*, *¡Arriba el telón!*, *La puesta en común: ¿una oportunidad de aprender activamente?*, *Jornadas de Formación de Profesorado*, *La evaluación, emitir juicios dentro y fuera del aula, Reflexiones en torno a la evaluación de los textos (orales y escritos). La observación como herramienta para la reflexión de la práctica docente, Evaluación certificativa*, *La organización del léxico y el estudio del español como segunda lengua. Diccionarios temáticos, gramaticales y de colocaciones*, *DELE en AVE: Preparando exámenes en el Aula Virtual de Español*, *Acreditación de examinadores para los nuevos niveles DELE*, *El aprendizaje colaborativo en el grupo heterogéneo*, *Ciclo de seminarios de formación para profesores noveles: Introducción a la didáctica del español como lengua extranjera II, Análisis de manuales y didáctica diacrónica*, *El componente afectivo en la clase de ELE*, *El reto de enseñar "cultura" en la clase de ELE*, *Enseñar cultura española en los museos de Múnich*, *Curso de formación de tutores AVE*, *Material multimedia*, *Nuevas tecnologías*, *Pragmática*, *Gramática*, *Enseñar español jurídico*, *Desarrollo de estrategias*, *Autonomía en el aprendizaje*, *Estilos de aprendizaje*, *La pronunciación* y *Enseñar léxico*. En colaboración con el Instituto Cervantes de Múnich, en Augsburgo tuvo lugar *Enseñar gramática*, *Enseñando español a gente joven* y *Los DELE: Tipología y preparación de exámenes.* En Erlangen-Núremberg tuvo lugar *Desarrollo de estrategias* como *Los DELE: Tipología y preparación de exámenes*.

Esther Barros Díez

## Delegación de Bélgica

El 10 de febrero se celebró en Oudenaarde (CVO de Vlaamse Aardennen) un taller de formación, dirigido por la profesora Daida Romero Morán de Edinumen: "Del aula a los entornos virtuales".

El 18 de febrero, en Het Perspectief PCVO, Gante, se celebró un encuentro sobre la lengua publicitaria, sus características (metáforas, juegos de palabras, humor, etc.) y los medios que la producen: cuñas radiofónicas, *spots,* campañas publicitarias, anuncios gráficos y televisivos, todo ello enfocado a su explotación en el aula de lengua extranjera.

2 de abril: Jornada Pedagógica en la Hogeschool Universiteit de Bruselas, dirigida por Lourdes Miquel (EOI de Barcelona), sobre el tema: "Creencias y prácticas sobre la Gramática y su ejercitación". Francisco Herrera, Pilar Carilla y Ángel González dirigieron tres talleres en esta misma jornada.

Dolores Soler-Espiauba

## Delegación de Grecia

### Jornada de formación del 9 de abril de 2011

La Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Grecia, el Instituto Cervantes de Atenas y la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia (ASPE) organizaron el sábado 9 de abril de 2011 en Atenas un seminario de actualización didáctica dirigido a miembros de ASPE, profesores de español en Grecia y estudiantes de español que se celebró en la sede del Instituto Cervantes de Atenas (calle Mitropoleos 23, Syntagma, Atenas).

Más información en www.educacion.es/exterior/gr/es/home/index.shtml.

### Jornadas de formación de los días 14 y 15 de abril de 2011

La Editorial Edinumen y Express Publishing celebraron unas Jornadas de formación para profesores de español en Atenas y Tesalónica los días 14 y 15 de abril.

Natividad Peramos Soler

# Aprender escribiendo: web 2.0, cooperación y estrategias de composición

## Introducción

Por un lado, partimos de la convicción de que el desarrollo de las habilidades de composición ocupa un lugar marginal en las programaciones de cursos. La mayor parte de las actividades de expresión escrita se realizan fuera del aula, en solitario, desligadas del resto de actividades comunicativas de la lengua y sin un propósito comunicativo concreto. Asimismo, los currículos de lenguas extranjeras no tienen muy en cuenta la rentabilidad de la escritura desde el punto de vista de la adquisición de la lengua (González Lozano y García-Romeu, 2010b).

Por otro lado, muchas veces nos encontramos con actividades y profesores del siglo xx y estudiantes del siglo xxi. Aquí hay una fractura que no podemos dejar de obviar. Tenemos un compromiso con los estudiantes de lenguas del siglo xxi y no es otro que introducir la realidad de los mismos en el aula de forma rentable. Las TIC son una realidad y han venido para quedarse. El espacio virtual forma parte de esa realidad, nos ofrece múltiples funcionalidades y resulta imprescindible aprovecharlas para mejorar, diversificar y modernizar las prácticas educativas realizadas hasta el momento (González Lozano, 2009). Los nativos digitales esperan tener oportunidades para crear, hacer, deshacer y compartir a través de internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje (González Lozano, 2009). No se trata de desterrar todo lo anterior, sino de construir sobre su base partiendo de la premisa de que todo sistema debe incluir presente y pasado, pero sobre todo debe incluir el futuro (González Lozano y García-Romeu, 2011).

## Objetivos[1]

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, en lo sucesivo) señala como uno de sus principales objetivos:

> "Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social" (MCER, 2002: 4).

Con el fin de cubrir las necesidades descritas en la Introducción y haciendo eco de este objetivo del MCER (2002), hemos diseñado Aprender escribiendo ,[2] una plataforma web 2.0 para desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición, de forma cooperativa, por medio del espacio virtual en la enseñanza presencial.

Los objetivos que pretendemos alcanzar son:

- Aprovechar las funcionalidades que nos ofrecen las webs 2.0 para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adaptar las prácticas educativas relacionadas con la expresión escrita a los estudiantes del siglo xxi.
- Promover el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición.
- Potenciar el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas de los aprendientes a través de actividades cooperativas en línea.

1. Una exposición más detallada de los objetivos la encontramos en González Lozano, 2009.

2. Ver wiki: http://aprenderescribiendo193.pbworks.com.

## Fundamentos teóricos de la propuesta

La web 2.0 permite vincular realidad y virtualidad en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de la colaboración en línea, el desarrollo de la intercreatividad y el de la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007).

Un ejemplo que ilustra claramente esta interactividad es *Wikipedia*.[3] La mayor enciclopedia del mundo es gratuita, está en internet y la crean y editan millones de usuarios. Cualquier usuario de la red puede colaborar en la actualización de su contenido. Por ello, es el mejor ejemplo de la utilidad de la web 2.0 en su faceta de constructor de conocimiento de forma colaborativa.

De entre las múltiples herramientas que nos ofrecen las webs 2.0, hoy en día las más rentables desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje son los *blogs* (usados como sistemas de gestión del conocimiento) y las *wikis* (utilizadas para el desarrollo de la escritura intercreativa en línea).

Castrillejo (2009) define el concepto de *wiki* como una herramienta que permite a varios autores escribir y editar un texto común colaborativamente en la red de forma asíncrona . Una de las grandes ventajas que nos ofrece es que los usuarios pueden aprender a utilizar un espacio como este de forma intuitiva. No se requiere una alfabetización tecnológica avanzada para su utilización, no hay jerarquías, ni unidireccionalidad, sino una construcción de conocimiento compartido de forma activa a través del espacio virtual (González Lozano, 2009).[4]

Por lo tanto, la *wiki* es la herramienta que mejor se ajusta a nuestro objetivo de modernizar y diversificar las prácticas educativas relacionadas con el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma cooperativa a través del espacio virtual.

Con este propósito, vamos a convertir el ejercicio de la escritura en un acto social en el que los estudiantes construyen conocimiento a través de la interacción. Escribir es un acto complejo que implica el uso de las demás actividades comunicativas de la lengua durante el proceso de composición: leemos borradores que vamos elaborando y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo o revisarlo (Urbano, 2004: 4).[5]

Sin duda, escribir en cooperación puede ayudar a los aprendientes a resolver problemas durante todo el proceso de composición (Urbano 2004: 4) a través de un reparto de roles que implique, de forma activa, a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Esto obliga al docente a enseñar estrategias sociales (cooperar y empatizar) para que puedan trabajar en equipos y, así, obtener el máximo rendimiento. Barnett (1993) y Benett y Stevahn (1991, cit. en Urbano 2004) ponen énfasis en la importancia del desarrollo de estas habilidades de carácter social para facilitar el trabajo en equipo: crear confianza, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo (Urbano, 2004: 1).

De esta manera, el intercambio de conocimientos entre cada uno de los integrantes del grupo-clase se produce de un modo más fluido. De igual modo, se favorece la creación de sinergias y se multiplican las posibilidades de uso de las estrategias, las oportunidades de aprendizaje y las garantías de éxito de la tarea a la que se enfrenta el grupo-clase. El desarrollo de las habilidades escritas de nuestros estudiantes de forma cooperativa crece en el intercambio de los procesos y subprocesos cognitivos que requiere la composición de un texto (planificación-textualización-revisión) y permite distribuir la carga cognitiva que exige todo el proceso de escritura (González Lozano, 2009).

En este sentido, la *wiki* puede ser utilizada para

3. Ver: http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada.

4. En las webs 2.0 la información es producida directa o indirectamente por los usuarios, mientras que en las webs 1.0 los usuarios son receptores pasivos de información.

5. De la misma manera que en la vida diaria no escribimos en solitario textos complejos, sino que planificamos y revisamos en colaboración con otros compañeros aquello que queremos escribir, en el aula de ELE es conveniente que el alumno no esté solo ante el proceso de composición, sino que cuente con la colaboración de sus compañeros.

fomentar la escritura colaborativa intercreativa. La escritura se hace líquida a través del texto digital (Borrás, 2005 y Cassany, 2005) y nos ofrece la posibilidad de diagnosticar, comparar y operar sobre el texto, hacer y deshacer de un modo muy sencillo a lo largo de todo el proceso de composición. El texto 2.0 siempre está abierto a una nueva edición por parte de los componentes del equipo de trabajo y, por tanto, posibilita el desarrollo de la recursividad a lo largo del proceso de escritura. Los estudiantes pueden volver a planificar, editar, añadir o suprimir información a lo largo del texto de acuerdo con sus necesidades (González Lozano, 2009). En colaboración con los compañeros, los estudiantes negocian significados en la lengua meta, multiplican las posibilidades de transmisión de conocimientos y ponen en práctica una nueva forma de aprender basada en la construcción del conocimiento de forma colectiva (Fountain, 2005).

## Presentación de "Aprender escribiendo"[6]

La propuesta que presentamos está dirigida a profesores que están abiertos al cambio y que tienen la intención de innovar y diversificar sus prácticas educativas a través del espacio virtual de forma rentable. Para ello, se expone un uso muy concreto de las *wikis* como herramienta para el desarrollo de las estrategias de expresión escrita, que fortalece la autonomía en el aprendizaje en combinación con las destrezas sociales y el reparto de responsabilidades.[7]

Antes de llevar a cabo las tareas de expresión escrita a través de la *wiki*, resulta fundamental sensibilizar a los estudiantes con los procesos y subprocesos presentes en la composición de un texto escrito, con algunas técnicas de expresión escrita y con la función lúdica de la escritura. De igual modo, es imprescindible constituir un equipo de trabajo que se sienta responsable de su propio aprendizaje a través de un reparto de roles que implique, de forma activa, a cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Para ello, proponemos una serie de tareas[8] que se realizan antes de trabajar con la plataforma web 2.0 y que incluyen, de forma progresiva, toda la fundamentación teórica reseñada más arriba.

## Conclusión

El uso de las *wikis* de forma colaborativa ayuda a los estudiantes a tomar conciencia metacognitiva de las estrategias de que disponen para desarrollar con éxito el proceso de composición. El texto 2.0 se concibe siempre como algo en proceso, siempre está abierto a una nueva edición. Como consecuencia, el principio de autoría no es exclusivo y la carga cognitiva se reparte entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje (González Lozano, 2009).

De esta manera, pretendemos dar respuesta a las demandas de los aprendientes de lenguas del siglo xxi. El proceso de enseñanza-aprendizaje se moderniza y transforma la manera de construir conocimiento, a la vez que favorece la humanización de la máquina (Cobo y Pardo, 2007).

"Aprender escribiendo" promueve el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas de los aprendientes. El estudiante activa sus conocimientos del mundo haciendo, buscando, interaccionando y compartiendo con el resto de compañeros a través del espacio virtual (González Lozano y García-Romeu, 2010a). Además, potencia el desarrollo del estudiante como agente social porque participa en el acto social de la escritura a la vez que fortalece la independencia de pensamiento, de juicio y de acción en combinación con las habilidades sociales y la responsabilidad social.

Asimismo, esta plataforma web 2.0 contribu-

6. Ver la wiki: http://aprenderescribiendo0193.pbworks.com/w/page/11627886/FrontPage.

7. En el siguiente enlace encontrarán el vídeo de presentación de la wiki y de las tareas que la componen, así como una ilustración de la dinámica de trabajo propuesta. Este vídeo fue presentado en las I Jornadas Internacionales sobre el uso de las TIC en ELE organizadas por RedELE: http://www.youtube.com/watch?v=KM-05UElBQQ.

8. Ver Para la clase de español . En esta sección solo encontramos una de las tareas, el resto de actividades del período de sensibilización se encuentran en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/JavierGonzalez.shtml.

ye al desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo en tanto en cuanto toma conciencia metacognitiva de sus propias estrategias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Los estudiantes controlan el proceso, planifican y gestionan los recursos que tienen a su disposición a través de la interdependencia positiva (González Lozano y García-Romeu, 2010a). En definitiva, buscamos una activación estratégica de las competencias generales del individuo: saber, saber ser, saber hacer y saber aprender.

En conclusión, a través de "Aprender escribiendo" queremos contribuir con un grano de arena al desafío que tenemos los docentes del siglo xxi a la hora de utilizar entornos de aprendizaje colaborativos apoyados en las webs 2.0 y orientados a la generación de experiencias, al análisis y a la reflexión.

jgonzalez@faculty.unyp.cz

## Bibliografía


Barnett, L. (1993): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales", en *Aula de Innovación Educativa,* Barcelona, Graó.

Bennett, B., C. Rolheiser-Bennet y L. Stevahn (1991): *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind,* Toronto, Educational Connections.

Borrás, L. (2005): *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, Barcelona, UOC.

Cassany, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE,* Madrid, Arco libros.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, MECD y Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm. (Consulta: 7 de abril de 2011).

Castrillejo, V. (2009): "Escribir juntos en la web: un trabajo con *wikis* en el aula de ELE". Disponible en www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele?type=presentation. (Consulta: 7 de abril de 2011).

Cobo, C., y H. Pardo (2007): *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food,* Barcelona/México DF, Flacso México.

Fountain, R. (2005): ìWiki pedagogyî, en *Dossiers tecnopèdagogiques*. Disponible en www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110. (Consulta: 7 de abril de 2011).

González Lozano, J. (2009): "El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa". Disponible en www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/JavierGonzalez.shtml. (Consulta: 7 de abril de 2011).

– y García-Romeu, J. (2010a): "Aprender escribiendo: una *wiki* para el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma cooperativa a través del proceso de composición". Disponible en www.educacion.es/redele/Seleccionadas/Aprender_escribiendo_Gonzalez_Garcia.pdf. (Consulta: 7 de abril de 2011).

– (2010b): "Aprender escribiendo: una plataforma wiki para lograr el éxito a través de la escritura". Disponible en http://blogs.uab.cat/grupodim/2010/09/25/xvii-jornada-dim-de-invierno-%C2%BFcomo-reducir-el-fracaso-escolar/comment-page-2/#comment-975. (Consulta: 7 de abril de 2011).

– (2011): "¿Buenas prácticas? PDI y expresión escrita", en Actas del XII Encuentro práctico de profesorado de ELE, Ih Madrid y Edinumen (en prensa).

Urbano, C. (2004): "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE", en *Redele.* Disponible en www.educacion.es/redele/revista1/urbano.shtml. (Consulta: 7 de abril de 2011).

# *Lecturas complementarias*

## 1. Expresión escrita en L2/ELE (2005)

**Daniel Cassany**

Esta obra es una valiosa contribución a la implementación de la expresión escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE de forma efectiva y rentable.

Por una parte, Cassany presenta un estado de la cuestión que recoge cómo se desarrolla la práctica de la escritura en el aula, los procesos cognitivos que desarrolla el escritor cuando se enfrenta a la hoja en blanco, las particularidades del discurso escrito y los géneros discursivos, las características de la escritura electrónica en comparación con la escritura analógica, la multiliteracidad, los procesos cognitivos presentes durante la composición de un texto escrito y la recursividad de los mismos (planificación-textualización-revisión).

Por otra parte, se centra en la didáctica de la expresión escrita. En este apartado se presentan algunas recomendaciones para que los estudiantes superen las dificultades a la hora de escribir, se ofrece una tabla que recoge de forma sistemática los procesos y subprocesos mentales que realiza el escritor cuando escribe y los asocia con algunas de las técnicas de escritura más conocidas. Además, propone algunas técnicas para corregir los escritos del aula y llevar a cabo la evaluación formativa de las tareas de expresión escrita.

## 2. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas y los factores afectivos (2000)

**Jane Arnold**

Decir que la dimensión afectiva y las emociones de profesores y estudiantes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas es algo que no se puede dejar de obviar. Este libro categoriza de forma sistemática los principales conceptos que facilitan la gestión de la dimensión afectiva en el aula. Asimismo, recoge estrategias, materiales, actividades y experiencias de aula que nos acercan a la dimensión afectiva del estudiante de un modo más efectivo.

En especial, queremos destacar el artículo de Joann Crandall, "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos". Aquí podemos encontrar las mejoras que supone la inclusión del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de idiomas. Para ello, Crandall describe las características que debe tener una actividad cooperativa (reparto de responsabilidades, interacción grupal cara a cara...), propone algunas actividades para su inclusión en el aula de forma efectiva (rompecabezas, escritura cooperativa...), destaca las ventajas que supone la realización de este tipo de actividades para el estudiantes de idiomas desde el punto de vista afectivo (reducción de la ansiedad, aumento de la motivación, fomento de la interacción y negociación en la lengua meta...), advierte de las posibles dificultades que puede suponer su inclusión en el aula (diferencias de personalidad, estilos o preferencias de aprendizaje individual, expectativas culturales de los papeles apropiados de profesor y estudiantes...) y, por último, propone una serie de estrategias para solventar con éxito estas dificultades (preparar a los estudiantes para este tipo de tareas, asignar roles o tareas específicas, hacer que los estudiantes

tomen conciencia metacognitiva sobre los procesos de cooperación desarrollados en el aula y que valoren las ventajas que supone esta forma de trabajo).

## 3. Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios 'fast food' (2007)

**Cristóbal Cobo y Hugo Pardo**

Lo importante no son las TIC sino lo que nuestros estudiantes hagan con ellas. En demasiadas ocasiones, en el debate del "qué" nos olvidamos del "para qué". Esta obra realiza una provechosa y efectiva advertencia del uso que, en la actualidad, se está realizando de las webs 2.0. Estos autores advierten del triunfalismo que rodea muchas veces el uso de este tipo de recursos electrónicos y reflexionan acerca de cómo hacer un uso efectivo de los mismos con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

De especial importancia resultan los capítulos 2, "Intercreatividad y web 2.0. La construcción de un cerebro digital planetario"; el capítulo 3, "Mapa de aplicaciones. Una taxonomía comentada", y el capítulo 4, "Un esbozo de ideas críticas sobre la web 2.0".

## 4. "¿Cómo se enfrenta el alumno al proceso de aprendizaje?" Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social (1999)

**Marion Williams y Robert L. Burden**

Hoy día la educación es un proceso de formación que dura toda la vida. Una de sus finalidades es enseñar a los estudiantes a enfrentarse a un mundo en constante cambio para que sean capaces de resolver sus necesidades de forma autónoma y eficaz. Por tanto, resulta de capital importancia que los estudiantes experimenten con diferentes estrategias en el aula. De este modo podrán evaluarlas y extrapolarlas a otras situaciones de aprendizaje en caso de que les hayan funcionado con éxito.

En el capítulo "¿Cómo se enfrenta el alumno al proceso de aprendizaje?", podemos encontrar las características de las estrategias de aprendizaje de idiomas, una sistematización de la tipología de estrategias de aprendizaje y el proceso de entrenamiento de las mismas (preparación-presentación-práctica-evaluación-expansión). Además, se propone cómo incluir este tipo de tareas en las programaciones de cursos con éxito y se hace una reflexión sobre el papel del profesor y de los estudiantes durante el proceso de entrenamiento de estrategias. El profesor debe ser un mediador eficaz del proceso y ayudar a sus estudiantes a tomar conciencia de las estrategias que están desarrollando en cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje. Por su parte, los estudiantes deben tomar conciencia metacognitiva de las estrategias que son más importantes y significativas para ellos y desarrollarlas de un modo significativo.

嫁とり婿とり道祖神
中に入れば
大吉
慈光

### Título de la actividad

Vacaciones infernales[1]

### Actividades comunicativas de la lengua implicadas

Expresión y comprensión escritas e interacción oral.

### Objetivos

- Tomar conciencia de las estrategias de que disponen los estudiantes para desarrollar con éxito una tarea de expresión escrita a través del proceso de composición.
- Favorecer la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que son susceptibles de aplicarse a la lengua materna.
- Promover el conocimiento de las técnicas de expresión escrita.
- Aprender a regular el uso de estrategias de expresión escrita en cada uno de los momentos del proceso de composición.
- Utilizar la lengua meta como instrumento de comunicación para la producción de textos escritos.
- Desarrollar la creatividad a través de los sentidos.
- Vencer las limitaciones a la hora de escribir.
- Usar la escritura como herramienta de reflexión para el aprendizaje de la lengua meta.
- Dar confianza, presencia y protagonismo a los alumnos más tímidos, así como crear la necesidad de interdependencia positiva en los alumnos más aventajados.

**Para ello, los estudiantes deberán:**

- Escribir un correo electrónico a un amigo común y contarle cómo han pasado las vacaciones.
- Narrar una historia haciendo un uso adecuado y coherente de los pasados en español en colaboración y cooperación[2] con los compañeros de equipo.

### Contenidos

- Contraste de pretérito imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto.
- Oraciones subordinadas adverbiales.

### Material necesario

Folleto de un viaje (ver propuesta al final de este apartado).

### Duración

90 minutos.

### Descripción de la secuencia

Se escribirá en la pizarra la palabra "*vacaciones*" y se pedirá a los estudiantes que hagan una lluvia de ideas acerca de lo que significa para ellos esa palabra.

Seguidamente, repartiremos un folleto de un viaje organizado y les preguntaremos si les apetece irse de vacaciones y hacer este viaje.

1. Actividad adaptada de Aula Internacional 3, Unidad 6, "El turista accidental".

2. Véase la diferencia entre colaboración y cooperación en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/Javier-Gonzalez/Javier_Gonz%E1lez_Lozano.pdf.

Después de observarlo brevemente, les preguntaremos si les gusta este viaje y si añadirían algo más o suprimirían alguna de las actividades que se proponen.

Dependiendo del número de alumnos que tengamos en el aula, dividiremos la clase en grupos heterogéneos de dos o tres estudiantes y les pediremos que discutan las siguientes preguntas:

a) ¿Qué música le pondríais a este viaje?
b) ¿Qué colores?
c) ¿Qué olores?
d) ¿Qué sentimientos?

A continuación haremos una puesta en común en gran grupo. De forma subliminal, los estudiantes están desarrollando su propia creatividad a través de la observación de un folleto de viaje por medio de los sentidos.[3]

Posteriormente escribiremos "*vacaciones infernales*" en la pizarra y preguntaremos a los estudiantes:

*¿Qué son unas "vacaciones infernales"?*

Después de que estos describan qué son, para ellos, unas vacaciones infernales les contestamos a la pregunta diciéndoles:

*Vosotros habéis tenido unas vacaciones infernales.*

*Vosotros queríais hacer este estupendo viaje y sin embargo todo salió fatal desde el principio.*

*¿Cómo podemos convertir este estupendo viaje en un viaje infernal?*

Cada equipo de estudiantes realizará, de forma oral, una lluvia de ideas para convertir este estupendo viaje en un viaje infernal y después se hará una puesta en común en la pizarra. A través de esta técnica, los estudiantes escribirán, de forma desordenada, todas las palabras o ideas que les sugiere la idea de un viaje infernal. Con el fin de evitar los bloqueos y el miedo a la hoja en blanco, es necesario que los estudiantes negocien significados con sus compañeros a través de la interacción oral en la lengua meta. De esta manera, contribuiremos a la construcción del conocimiento de forma compartida.

Seguidamente, cada uno de los equipos deberá organizar la lluvia de ideas en forma de asociograma. Para ello, es necesario que el profesor facilite la dinámica de creación de este asociograma sonsacando aquellos elementos del viaje que pueden llegar a ser fatales.

Como ejemplo, podemos dibujar en la pizarra parte de un asociograma (ver propuesta al final de este apartado) y añadirle todos los nodos que incrementen la fatalidad del viaje.

Después de realizar el asociograma los estudiantes tienen que ser conscientes de que tienen planificado todo el contenido del correo electrónico que quieren escribir. Por tanto, ahora será el momento de textualizar estos contenidos siguiendo dicha planificación.

Es importante destacar que cada uno de los miembros del equipo adquiere un rol específico. Por ejemplo, si hemos dividido la clase en grupos de tres estudiantes, el reparto de responsabilidades podría estar organizado de la siguiente manera.

a) Alumno 1: líder. Responsable de dirigir y guiar a su equipo marcando las pautas correspondientes y animando a sus compañeros a no desistir en la labor de textualización. De esta manera favorecerá el desarrollo de las estrategias sociales y afectivas y potenciará que haya un buen ambiente de trabajo dentro del equipo de trabajo.

b) Alumno 2: escritor. Responsable de textualizar el escrito.

c) Alumno 3: controlador del tiempo. Este estudiante deberá de planificar y organizar el tiempo dedicado a cada una de las microtareas que componen la secuencia. Además, será el encargado de revisar la ortografía.

3. Después de realizar esta actividad resulta interesante hacer explícita una breve reflexión acerca de la posibilidad de describir el contexto en que se produce una acción, no solo de forma visual sino también a través del resto de los sentidos. De esta manera, los estudiantes pueden vencer sus limitaciones a la hora de escribir y producir un texto mucho más complejo. Esto les ayudará a ganar en confianza en sí mismos a la hora de escribir en la lengua meta.

Una vez que se han definido los roles de cada uno de los integrantes del grupo, es el momento de dar comienzo con la textualización de la historia. Para ello, los estudiantes, teniendo en cuenta todo lo planificado, deberán comenzar a construir el texto a través de la interacción y negociación de significados en la lengua meta. Los estudiantes tendrán que escribir todas aquellas cosas que les pasaron en el *día 1,* durante 7 u 8 minutos.

Pasado el tiempo, les pediremos que pasen sus papeles (el de la planificación y el de la textualización) al grupo que tienen a su izquierda. Cada equipo recibirá una historia con una nueva planificación y con la redacción del primer día. Los estudiantes tienen que leer todo lo escrito por sus compañeros en este apartado y llevar a cabo una revisión. A continuación, los aprendientes tienen que ser capaces de continuar la historia con el segundo día teniendo en cuenta lo planificado por el grupo anterior y lo textualizado en el *día 1*.

Para ello, deberán examinar el apartado de la planificación y añadir, suprimir o modificar la información de acuerdo con sus necesidades.

Los grupos intercambiarán sus historias, por días, cada 8 ó 10 minutos. De esta manera, todos los grupos participarán en la redacción de un día de cada una de las historias.

Cuando los alumnos pongan fin a cada una de las historias, recogeremos todos los textos, los fotocopiaremos y daremos una copia a los estudiantes.

Como actividad de casa, de forma individual, los estudiantes elegirán una de las historias creadas por el conjunto de la clase y la reescribirán para que sea totalmente correcta, coherente y adecuada desde el punto de vista formal y desde el punto de vista del contenido. Para ello, les aconsejaremos que hagan uso de una técnica de corrección: la lectura en voz alta de la historia.

Es importante recordar a los estudiantes que el texto que eligen es suyo y que pueden intervenir y reescribir libremente. Para ello, pueden volver a planificar, editar y revisar cada una de las partes que componen la historia.

Para finalizar, terminaremos con las preguntas que nos hacíamos al principio de la secuencia y comprobaremos, primero en equipos y después en grupo-clase cómo han cambiado la imagen, los sentimientos, los colores y olores de este viaje:

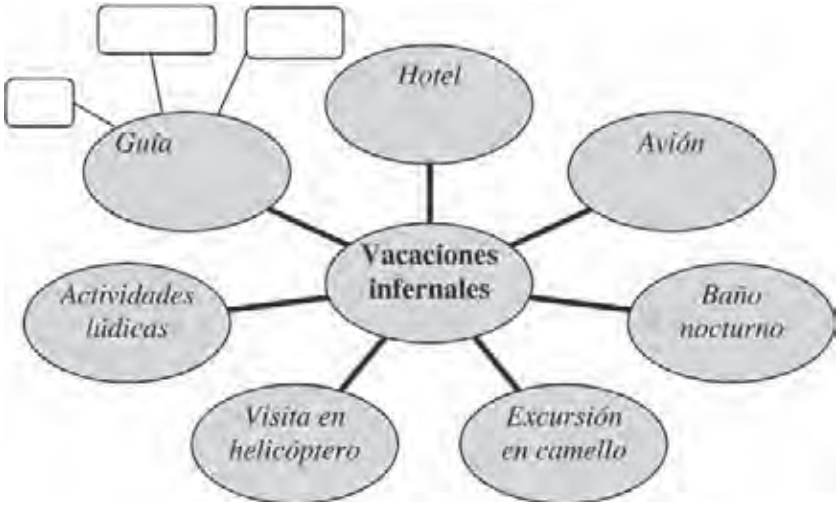
a) ¿Qué música le pondríais a este viaje?
b) ¿Qué colores?
c) ¿Qué olores?
d) ¿Qué sentimientos?

Esta secuencia concluirá cuando los estudiantes reescriban la historia y se la envíen al profesor por correo electrónico para que la corrija. Los alumnos introducirán las correcciones pertinentes e incluirán la producción de esta historia en su portfolio personal.

## Material complementario

Folleto de viaje
(*Aula Internacional 3, Difusión).*

Asociograma



# *Entrevista a Mar Cruz Piñol*

**Mar Cruz Piñol**[1] es profesora titular de Lengua Española en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, donde desde 1995 ha impartido, entre otras, las asignaturas "Cuestiones del español como L2", "Lingüística de corpus", "Bases de datos para el estudio de la lengua española" y "Metodología de la investigación filológica". También es profesora de ELE en el Centro de Estudios de las Universidades de California e Illinois en Barcelona y formadora de profesores de ELE en la UIMP, en la Fundación Comillas y en el IDEC de la UPF. Es socia de ASELE desde 1995, así como de la SEL, de AESLA, del CEA y de AELINCO, y miembro del grupo de investigación GHCL.[2]

Desde 1994 estudia las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la enseñanza/aprendizaje del ELE, tema sobre el que versaron su tesis de licenciatura (1997) y su tesis doctoral (2001), y sobre el que ha dictado cursos y conferencias en diversas instituciones académicas de Europa, Australia y Brasil. Ha dirigido trabajos de investigación, presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales y publicado diversas contribuciones en revistas y libros; entre estos últimos, destacamos *Enseñar español en la era de internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera* (2002).

1. http://sites.google.com/site/marcruzpinolub.

2. www.ub.edu/filhis/ghcl.

**JSG.–Buenos días, Mar. Antes de nada, muchas gracias por concedernos parte de tu tiempo para hablar con nosotros sobre estas cuestiones que tienen que ver con la Red y ELE, cuestiones en las que tú eres una gran especialista y sobre las que esperamos que nos des luz, o porque hayas estudiado o porque hayas reflexionado al respecto, porque, a veces, la enseñanza a través del ordenador, las nuevas tecnologías o el uso de internet en el aula y fuera de ella en la enseñanza de ELE se entrecruzan.**

*MCP.–Gracias a vosotros. Participar en esta entrevista es para mí realmente especial porque no sé si sabes que yo me metí en todo esto gracias a ASELE. ;-) Pues, sí. Precisamente me interesé por este tema a raíz de una noticia que leí en un Boletín de 1994,*[3] *bajo la recomendación de una profesora de mi Facultad, Emma Martinell, que a su vez fue socia fundadora de ASELE. Así que, en cierto modo, es una vuelta a los orígenes. Como bien dices, todo se entrecruza.*

**JSG.–Cuando, allá por los años 90 empezaste a estudiar la lengua de la Red, ¿esperabas que el fenómeno de internet llegara a alcanzar las dimensiones a las que ha llegado?**

*MCP.–Tú también recordarás que "allá por los años 90" estábamos aprendiendo a usar algo nuevo llamado "ratón", lo cual puede parecer increíble para nuestros lectores más jóvenes, pero en realidad no está tan lejos. En mi caso, al ser becaria del aula de informática, en aquellos años me dieron una de las primeras direcciones de correo electrónico de la UB, aunque al principio no tenía con quién usarla. La estrené (vía telnet) con una amiga que entonces estaba cursando un máster en EE.UU. y también la utilicé para suscribirme a ESPAN-L, la lista de profesores de ELE que había creado Rosalie Sitman y que se había anunciado en el mencionado Boletín.*

3. Boletín de ASELE n.º 11, noviembre de 1994, p. 52.

*Obviamente, en aquellos momentos no podía imaginar que en 2011 podría tener mi estación de trabajo (docente e investigador) en "la nube".*[4] *Lo que sí intuí fue que estaba presenciando un cambio importante en las relaciones sociales y eso me fascinó.*

**JSG.–Hubo una época en la que se comenzaron a hacer manuales para su uso en ordenadores o en la propia red. Parece que no han tenido mucho éxito. ¿A qué crees que es debido?**

*MCP.–Bueno, quizá se deba a que esos manuales reproducían paradigmas de la época de la ELAO (CALL),*[5] *que ya forma parte de la historia de la lingüística aplicada. La interacción usuario-ordenador quedó "anticuada" cuando se inició la interacción entre personas a través de ordenadores conectados a la red.*

*Pero aquí, si me lo permites, me gustaría hacer un inciso en torno a algo que me parece importante: que los verdaderos avances (en la red, y diría que en todo) suman pero no sustituyen. En el caso que nos ocupa, casi todo lo que se considera propio de la "época ELAO" siguió presente (y enriquecido) en la "época web 1.0"; y, del mismo modo, el recurso más prototípico de la web 1.0, el correo electrónico, continúa omnipresente en la web 2.0. En este sentido, creo que conviene no perder la perspectiva histórica para no dejarse llevar por simples modas. Desde el punto de vista metodológico, lo que nos tenemos que preguntar es: ¿qué podemos hacer hoy que no pudiéramos hacer ayer?*

*Pues bien, si aplicamos esta pregunta a lo que cuestionas (los manuales para su uso en ordenadores o en la red), hoy en día hay dos grandes diferencias con la época ELAO: la interacción entre personas a través de redes y el llamado "sharismo".*[6] *Lo primero tiene como consecuencia que los usuarios ya no se conforman con interactuar con el ordenador sino que esperan que haya una persona al otro lado (que puede ser un profesor, otro estudiante o cualquier usuario de la lengua); lo segundo hace que actualmente haya en la red muchos materiales para el ELE gratuitos (entre ellos, ejercicios prácticamente iguales a los de la época ELAO, con lo que vemos un ejemplo de avance que suma, como indicábamos más arriba).*

*Así pues, ¿qué podemos hacer hoy que no pudiéramos hacer ayer? Pues hoy podemos aprovechar el hecho de estar en la era de las redes sociales, del software libre, de las aplicaciones en la nube... y de los materiales compartidos, como mucho, bajo licencia de "Creative Commons".*[7]

*Probablemente es debido a este nuevo contexto que los manuales que mencionas han quedado desfasados. En cambio, lo que ahora demanda el profesorado de ELE es una formación continua que lo capacite para saber encontrar en el maremágnum de la red aquello que necesita para cada situación de enseñanza.*

**JSG.–En este contexto, ¿crees que los manuales y los libros de gramática van a desaparecer?**

4. El "cloud computing" permite trabajar en línea sin necesidad de descargar programas en el ordenador personal y guardando la información en la red, de modo que cada usuario puede acceder a sus propios documentos desde cualquier ordenador conectado a la red. El ejemplo más conocido es el entorno de trabajo que ofrece Google con GMail, GDocs, Picasa, GCalendar, GReader, GTalk, GGroups, Blogger, GScholar, GBooks, iGoogle... Para más información puede leerse la correspondiente entrada de la Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Computación_en_nube.

5. Con la denominación "Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenadores" (o "Computer Assisted Language Learning") se alude especialmente a los programas informáticos de ayuda para los profesores de idiomas que se desarrollaron en los años 70 y 80 del siglo xx. Para más información puede verse la correspondiente entrada del *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzaasistordenador.htm) y los múltiples artículos académicos disponibles en la red: http://scholar.google.es/scholar?q=computer+assisted+language+learning.

6. Con el término "sharismo" se alude a la tendencia cada vez más generalizada de compartir en la red los trabajos y los materiales, incluso (o quizá sobre todo) en el ámbito de la enseñanza. Obviamente, hay mucha documentación en la red sobre este concepto, pero podríamos destacar, para empezar, estos dos trabajos: MAO, Isaac (sin fecha): *Sharism: A Mind Revolution,* http://freesouls.cc/essays/07-isaac-mao-sharism.html; REIG, Dolors (2009): *Open Social Learning en España: Aclarando términos*. http://www.slideshare.net/dreig/e-learning-20-open-social-learning.

7. En la página de *Creative Commons* se puede leer su lema: "Share, Remix, Reuse — Legally" (http://creativecommons.org), y en la sección correspondiente a Educación se lee "Access to education is easy and universal when educators and learners use our licenses to share and collaboratively build textbooks, lectures, and lesson plans" (http://creativecommons.org/education).

*MCP.–No, no, en absoluto. El libro no creo que desaparezca nunca. Puede que los e-books realmente cuajen, no lo sé, pero incluso en ese caso seguirían siendo libros, con unos autores, unas editoriales, una maquetación y un precio. Lo que quiero decir es que los materiales digitales son, actualmente, dinámicos, interactivos (interacción entre personas, sobre todo), sociales y compartidos en la red. Y todo lo que está en la red cambia constantemente. Por eso, el manual para usar con ordenadores pierde actualidad el mismo día que se pone a la venta.*

**JSG.–¿Hacia dónde va internet?**

*MCP.–En términos generales, en estos momentos parece que vamos hacia esa nube: trabajo en línea, software en línea, materiales en línea, copias de seguridad en línea y con la posibilidad de compartirlo todo. Es un nuevo método de trabajo, y también una nueva manera de entender el conocimiento, a base de enriquecer lo que cada uno sabe con lo que otros conocen, ven y explican en la red.*

*Y en particular en la enseñanza-aprendizaje, parece que la tendencia es el paso del e-learning al social-learning,[8] el desarrollo de redes y entornos personales de aprendizaje (PLN y PLE, respectivamente).[9] Los expertos consideran que los PLE evolucionan de forma natural hacia los PLN, en el sentido de que si los primeros se basan en el uso de la red para organizar el propio conocimiento y ampliarlo, los segundos añaden el hecho de contar con una selección muy exclusiva de contactos que nos ayudan a estar al día en lo que más nos interesa aprender. En definitiva, la idea básica es la siguiente: saber (mediante Twitter o Delicious, por ejemplo) qué páginas va seleccionando día a día un profesional de nuestra confianza resulta mucho más útil que realizar una búsqueda a ciegas en Google. Y eso afecta tanto a los aprendices de ELE como a la formación continua de los profesores.[10]*

*Podemos ser críticos con este nuevo modo de aprendizaje,[11] pero no podemos negar su existencia.*

**JSG.–¿Qué es más aprovechable de internet? ¿Recursos? ¿Materiales? ¿Interacción?**

*MCP.–Creo que todo depende de la situación y de las necesidades. A veces se necesita memorizar ("machacar" con ejercicios estructurales que pueden ser de corrección automática y pueden estar en la red), otras veces se necesita input (escrito o sonoro), otras veces buscamos interacción entre personas... En la red hay de todo: es una sala de profesores global.*

**JSG.–Hay quien piensa en internet como fuente de información, corpus, etc., no modelos de lengua. ¿Crees que son aprovechables los foros, los chats, etc., como modelos de lengua para los aprendices?**

*MCP.–Cuando hablo a profesores de ELE sobre las posibilidades de los corpus en la enseñanza de la lengua, siempre me plantean esta pregunta: ¿qué hacer con los usos no normativos? Tenemos asumido que la lingüística de corpus observa la lengua, tanto en sus usos normativos como en las tendencias evolutivas o transgresoras, pero el "problema" se nos plantea cuando pensamos en utilizar los corpus para la enseñanza. Este problema no es nuevo: ¿qué español enseñar? ¿Qué hacer cuando la norma y el uso no coinciden? ¿Qué hacer con la lengua "de la calle"? ¿Qué hacer con las jergas y los lenguajes marginales? Seguro que cada lector de este Boletín tiene una postura personal (puede que incluso radical) ante esta cuestión. No creo que sea un problema "específico" de la red ni que haya surgido con las tecnologías, sino que se trata de algo consustancial a las lenguas vivas. Por el contrario, la presencia de*

8. Sobre esta evolución puede verse Hart, Jane (2009): "From E-Learning to Social Learning": www.slideshare.net/janehart/from-elearning-to-social-learning.

9. Sobre las RPA (o PLN, Personal Learning Networks) y los EPA (o PLE, Personal Learning Environments), se recomienda la lectura de Suñé, Xavier, y Juanmi Muñoz (2010): "PLE-PLN": https://sites.google.com/site/professoratfpa2010/home/ple-pln.

10. Todas estas cuestiones fueron expuestas y debatidas en las Jornadas de Tecnologías Docentes que tuvieron lugar en la Universitat de Barcelona entre los meses de enero y abril de 2011 y que se pueden seguir en la videoteca de la UB: www.ub.edu/ubtv/ubtv_veurereg.cgi?G_CODI=01787&G_USCODI=48858&G_LLISTA=cerca.

11. E incluso podemos apoyar las palabras de autores como Nicholas Carr, que afirma que Google nos vuelve superficiales y estúpidos: www.google.es/search?tbm=bks&tbo=1&q=Nicholas%2BCarr&btnG=Buscar+libros.

*la lengua en la red*[12] *ha facilitado un gran avance en la lingüística de corpus, en su aplicación tanto a las teorías lingüísticas, como a la descripción de la lengua, como a las diferentes ramas de la lingüística aplicada, entre las que destacan la lexicografía y la enseñanza de lenguas. En lugar de sentir miedo ante la presencia de usos no normativos, creo que, como lingüistas o filólogos, nos tenemos que alegrar ante el hecho de disponer de cada vez más datos sobre la lengua que podremos procesar y analizar.*

**JSG.–¿Son las redes sociales un instrumento útil para utilizar con los alumnos?**

*MCP.–Desde mi punto de vista, todo puede ser útil en el aula si el docente cree en ello y lo pasa bien; y al mismo tiempo, todo es prescindible, en el sentido de que una clase puede ser absolutamente efectiva sin necesidad de acudir a lo más moderno.*

*Si me permites hablar en primera persona, te diré que yo uso tecnologías en mis clases porque me divierten, me siento cómoda con ellas y soy capaz de utilizarlas para implicar a mis alumnos; pero no uso Facebook porque aún no he visto qué me puede aportar esa red social, ni en mi vida personal ni en mi trabajo. Sí uso Twitter con mis alumnos como medio de difusión rápido de noticias y eventos desde que cambió su lema, es decir, desde que pasó del "qué estás haciendo" al "qué está pasando". Con este ejemplo personal quiero decir que el docente tendría que centrar la atención en qué le puede servir para transmitir conocimientos a sus alumnos y para implicarlos en el proceso de aprendizaje. Este es, creo, nuestro trabajo. Esto nos lleva a ser críticos y a seleccionar; y en el caso de las redes sociales, no todas son iguales.*

*Como formadores de profesores, en este caso, tenemos que ofrecer una formación que aborde las dos caras de la pregunta que planteas: qué redes sociales hay (qué características técnicas las diferencian, cuál es el perfil de usuarios de cada una, cuáles están más de moda...) y qué experiencias reales se han llevado a cabo en las aulas de L2 (cómo se organizaron las actividades y cuáles fueron los resultados en cada caso). A partir de ahí, tiene que ser cada profesor, con la formación asimilada, quien juzgue si las redes sociales son útiles para sus proyectos de clase y, en caso afirmativo, cuál de ellas es la que más le conviene. Insisto: formación práctica para poder escoger con una visión crítica.*

**JSG.–¿Qué sistemas de colaboración puede haber entre aprendices y profesores? ¿Foros, listas, *wikis*, *e-mail*...? ¿Algo nuevo?**

*MCP.–Como decíamos, colaborar y compartir es hoy en día ya la manera de actuar en la red. De hecho, ya prácticamente todo lo que hay en la red ofrece la posibilidad de colaboración (otra cuestión es que se aproveche esa posibilidad). El sistema que escojamos para colaborar dependerá de qué queramos hacer y de qué tecnología tengamos a nuestro alcance en cada momento.*

*Hay sistemas pensados específicamente para la autoría colectiva, como las* wikis*; otros, para la publicación de experiencias personales, como los* blogs *(que se pueden abrir a los comentarios de los lectores); otros, para el debate, como los foros; otros, para la difusión de noticias, como las listas o* Twitter*; otros, para la comunicación tipo tándem, como el correo electrónico; otros, para la comunicación social en redes, como* Facebook.

*Una vez más, conviene centrar la atención en qué queremos hacer y con quién (entre aprendices, entre profesores, entre aprendices y profesores...) y, una vez definidos los objetivos, escoger qué tecnología nos va a resultar más útil. Ahí es donde conviene que los profesores dispongan de formación sobre las diferentes posibilidades que abren unas y otras tecnologías y, para ello, es fundamental conocer las experiencias de otros profesores que ya las hayan utilizado en sus clases. Tenemos que cambiar el discurso de "esto es útil" por el de "esto se ha utilizado así, con estos resultados".*

**JSG.–¿Qué te parece el llamado "mobile learning", es decir, el uso de teléfonos móviles, *i-phone, i-pad,* otras tabletas, etc.?**

12. Encontramos ejemplos de la transcendencia que la web presenta en los estudios de corpus en *The Special Interest Group of the Association for Computational Linguistics (ACL),* on *Web as Corpus (ACL SIGWAC):* www.sigwac.org.uk; *The Web as Corpus Community*: http://webascorpus.sourceforge.net; *The Web as Corpus Wiki (WaCwiki)*: http://webascorpus.org/wacwiki; *y Web-as-Corpus kool ynitiative (WaCky)*: http://wacky.sslmit.unibo.it. Asimismo, muchos alumnos y profesores de ELE recurren de modo habitual a búsquedas en la web como corpus para aclarar dudas lingüísticas [Humblé, 2001; Sala Caja, 2009, 2004a, 2004b y 2004c].

*MCP.–Precisamente estoy dirigiendo una tesis doctoral que analiza la incidencia de los medios sociales en la formación de expertos en ELE en la que, entre otros temas, se aborda el tema del "mobile learning". La observación de los datos y tendencias nos está mostrando que quien usa estos dispositivos lo hace con un doble objetivo: por una parte, comunicarse, y, por otra, acceder a la información. Y de la información al conocimiento va un paso que puede ser muy pequeño.*

*Cómo se asimila el conocimiento en el* m-learning *será otra cuestión que también nos tendremos que plantear, como docentes y como investigadores. Y para entenderlo, tendremos que pedir ayuda a colegas de otras especialidades; psicólogos, sociólogos, informáticos, empresarios. La interdisciplinariedad es imprescindible para entender el mundo en el que vivimos, quizá hoy más que nunca.*

**JSG.–¿Qué dificultades presenta trabajar con internet?**

*MCP.–De entrada, la brecha digital. Y no me estoy refiriendo solo a las diferencias entre el primer y tercer mundo. En España, entre dos poblaciones separadas por menos de cien kilómetros, el acceso o no a la banda ancha provoca brechas digitales.*

*Otra dificultad es la actualización de la información. Es muy tentador abrir un* blog *en cinco minutos y poner tres o cuatro entradas, crear una cuenta de* Twitter *y enviar* tweets *durante un mes, o crearse un perfil en* Facebook *y solo ver lo que nuestros "amigos" ponen en el muro. Lo realmente difícil es permanecer activo en tantos "lugares". Por eso, insisto, antes de apuntarnos a cualquier novedad deberíamos pensar si vamos a ser capaces de permanecer activos en todo.*

*Y relacionado con lo anterior creo que hay otra dificultad: encontrar maneras efectivas de organizar lo que leemos en la red y nos interesa. En este sentido, los profesores también necesitan recibir formación sobre los sistemas que la red ofrece para gestionar las novedades de los lugares que nos interesan (como los agregadores,[13] tipo* GReader*, que nos resumen la actividad de los sitios web que tengamos seleccionados) y para organizar nuestros favoritos (con marcadores sociales,[14] como* Delicious*). Conocer y manejar estos sistemas contribuye a reducir enormemente esta última dificultad.*

**JSG.–¿Para qué destrezas es más útil?**

*MCP.–Hace unos años, ante esta pregunta habría respondido que para las descodificadoras; unos años más tarde, habría dicho que para todas menos la expresión oral. Actualmente, los estudios de caso muestran, por ejemplo, que las actividades con sistemas para la comunicación escrita sincrónica repercuten en una mejoría de la expresión oral de los alumnos. En este sentido, hay que admitir que tenemos mucho que aprender de la lingüística aplicada inglesa, donde los estudios de caso constituyen un método más arraigado que en el mundo hispánico, que rara vez comparte públicamente los resultados de lo que se hace en las clases. En nuestras revistas y actas podemos leer trabajos que cuentan lo útil que es algo, pero pocas veces nos muestran qué y cómo ha funcionado (o no) en un caso real. Necesitamos dar una formación práctica a los profesionales de la enseñanza del ELE, basada en la experiencia de situaciones reales.*

**JSG.–¿Qué manuales, qué bibliografía recomiendas para preparar actividades con materiales en la red que abarquen destrezas, gramática, vocabulario...? ¿Qué proyectos sugieres para que se lleven a cabo?**

*MCP.–Por una parte, la red avanza tan deprisa hoy en día que la bibliografía impresa enseguida pierde actualidad. Por otra, hay actualmente portales y redes sociales que se ocupan de la integración de la comunicación telemática en la didáctica.[15] Además, la tradicional (y extraña) separación que existe en el ámbito del ELE entre lingüística teórica y lingüística aplicada hace que con frecuencia haya que escoger entre lecturas que solo se ocupan de la didáctica o lecturas que solo se ocupan del análisis de contenidos. Y a todo ello se podría sumar el hecho que comentábamos más arriba: la poca costumbre en el ámbito hispánico de*

13. http://es.wikipedia.org/wiki/RSS.

14. http://es.wikipedia.org/wiki/Marcador_social.

15. Desde el apartado "Enlaces" de la web de ASELE se puede acceder a muchos ejemplos: www.aselered.org/paginas/enlaces.htm#portales.

*compartir públicamente las reflexiones sobre las experiencias innovadoras desarrolladas en las aulas.*

*En este contexto, las actas del próximo congreso serán muy bienvenidas entre el profesorado de ELE.*

**JSG.–Muchísimas gracias, Mar, por estas respuestas que estoy convencido de que van a aportar muchísima luz a todos aquellos que observan con curiosidad cómo, poco a poco, la Red va formando parte no solo de su vida social sino también, y cada vez más, de su vida académica.**

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

## El Departamento de Español de la Facultad de Lenguas y Literatura de la Universidad de Kabul

En Kabul, como en otros muchos lugares del mundo, se puede no solo aprender español sino también obtener un título de Licenciado en Español. El camino ha sido largo pero merece la pena que lo recorramos con el lector. En 1903 se abre la primera escuela para niños en territorio afgano, aunque hay que esperar a 1921 para que las niñas puedan ir al colegio. Unos años después, en 1932, se funda la Universidad de Kabul, convirtiéndose en la primera universidad de Afganistán.

Cerca de la universidad está el único colegio que imparte las clases según el sistema educativo americano y al que acuden niños hijos de los expatriados pero también un grupo de niños y jóvenes afganos que, en su mayoría, estuvieron exiliados en Europa, EE. UU. o Canadá. En el Colegio Internacional de Kabul es posible elegir entre el español y el alemán como lengua optativa. La profesora es de Argentina y prepara ella misma los textos pues es imposible conseguir manuales para todos los alumnos. A primeros de mayo se organiza en el colegio un festival con el fin de dar a conocer a los padres y a los otros estudiantes las actividades que se han llevado a cabo durante el curso en todas las lenguas que se imparten: dari, español, inglés y alemán. En el caso del español, los alumnos se organizan por grupos, cada grupo elige un país de habla hispana y organizan un *stand* en el que ofrecen comida típica del país en cuestión, vestidos con los trajes tradicionales.

La Universidad de Kabul está en el sur de la ciudad, en un barrio ocupado en tiempos por la clase media e intelectuales, en el que ahora viven algunas de las familias que quedan de expatriados que trabajan en diferentes ONG y en diferentes instituciones internacionales. El campus está compuesto por varios edificios correspondientes a las distintas facultades y a las dos residencias de alumnos, la femenina y la masculina. Toda el área universitaria está vallada, el acceso es restringido y no se puede pasar con armas.

En los años 70 asistían a clase seis mil estudiantes, de los que un 15% eran mujeres. Veinte años después, la cifra aumenta hasta quince mil estudiantes (el 60% mujeres) en las catorce facultades con las que contaba la universidad. En 1994 la Universidad de Kabul cerró sus puertas debido a la guerra y en 1997 los talibanes la reabrieron con cinco mil alumnos, sin la presencia de ninguna estudiante. Las profesoras no pudieron acudir al acto de apertura. En 2008 estudiaban aproximadamente ocho mil alumnos de los que dos mil eran mujeres. Claro está que todas estas cifras hay que tomarlas con cautela, ya que es imposible conseguir estadísticas fiables.

El Departamento de Español fue fundado en 1979 con ayuda del Gobierno cubano. Los soviéticos comenzaban lo que no lograron acabar: la invasión y la dominación de Afganistán y recurrieron a los cubanos para la creación de una cátedra de español en Kabul con el objetivo de que pudieran formarse estudiantes de toda Asia. El número de alumnos de español durante aquellos años rondaba la quincena y el profesorado estaba constituido por cuatro docentes cubanos; cada año llegaban dos nuevos profesores y volvían a Cuba otros dos. Restos de la presencia cubana se encuentran en la biblioteca: los discursos de Castro, las obras completas de Martí y libros editados en La Habana en los años 60. Además, los alumnos eran becados para ir a Cuba. Uno de estos becarios fue el actual director del Departamento y decano de la Facultad de Filosofía, Mohammad Kabir Nezami.

La retirada de los soviéticos condicionó la de los cubanos, que permanecieron en el Departamento hasta 1992. En 1994 se graduaba el último estudiante, aunque la cátedra como tal nunca se cerró. Tanto los muyahidines como los talibanes vieron el Departamento de Español con

especial recelo, puesto que había sido fundado y mantenido por el régimen comunista contra el que habían luchado. Tras la caída de los talibanes en 2002, se inicia un nuevo curso. A partir de esa fecha, la titulación consta de 8 semestres, dos por cada uno de los cuatro cursos que tiene la licenciatura. Se imparten aproximadamente 36 horas semanales, de sábado a jueves. El curso empieza en agosto, se interrumpe a mediados de diciembre y se reinicia en marzo. En enero se puede hacer un cursillo intensivo.

Las asignaturas que se imparten son: Gramática, Lectura, Conversación, Fonética, Literatura, Redacción y Composición, Lingüística, Lexicología e Historia de España, aunque estas tres últimas no se han dado este año por falta de profesores. Para titularse hay que estudiar asignaturas que se imparten fuera del Departamento de Español como son Metodología, Pedagogía, Historia de Afganistán, Cultura y Civilización Islámica, Dari y Pasthu.

Hasta el 2008 el manual de español como lengua extranjera que se utilizaba era *Cumbre*, que fue sustituido por el Manual ELE de la editorial SM. Al Departamento han llegado algunos ejemplares de ELE y se funciona con fotocopias, pero ni siquiera tienen los manuales correspondientes a B1 y B2. Además se realizan salidas como parte de las actividades del curso, por ejemplo la visita al Archivo Histórico Nacional o al Colegio Internacional para participar en Festival de las Lenguas.

Entre otras actividades del Departamento está la publicación de una revista que denominaron VALE (que significa "sí" en dari). Es de periodicidad anual y ya se han publicado tres números. Además se entregan premios al mejor cuento y a la mejor poesía. La escasez de medios abrumaría a cualquiera; a la falta de calefacción se une la de electricidad. La Universidad tiene, en teoría, luz a todas horas, pero falla muchas veces. No hay internet. Cuentan con alguna televisión y algún reproductor de sonido. La biblioteca fue organizada el año pasado por un voluntario español. Teniendo en cuenta la falta de electricidad y de internet, la biblioteca es un buen recurso para profesores y alumnos. Cuenta con 2.800 volúmenes aproximadamente. Los fondos son variados: colecciones de clásicos, *best sellers*, manuales y libros de texto usados de Literatura y Lengua Española, donaciones del Gobierno español, colegios y otras instituciones, pero también tratados de Filosofía y Medicina. Además del decano, Nezami, el Departamento cuenta con otros dos profesores afganos fijos, Sarah y Saled Jalad, y con varios voluntarios nacionales de países hispanos. La escasez de profesores es uno de los problemas del Departamento. De hecho, un año no se pudo ofrecer el primer curso porque no había profesores suficientes.

Sarah está este año disfrutando de una beca en España. Saled Jalad estudió español en Teherán y se considera a sí mismo un poeta. Escribe cada año una pequeña obra de teatro que los alumnos representan como actividad de fin de curso. Además de la actividad docente, los profesores han publicado, por ejemplo, algunos estudios de gramática comparativa o una traducción de cuentos tradicionales afganos al español.

En cada curso hay unos 20 alumnos, un tercio, mujeres. Aunque están juntos en clase, no se mezclan. Algunas estudiantes están casadas y tienen hijos, que dejan en la guardería de la Universidad. Para todas será muy difícil trabajar al terminar la carrera. En la Embajada de España trabajan como traductores e intérpretes actualmente cuatro o cinco antiguos alumnos, otros tantos en la Agregaduría Militar y las tropas españolas en Herat se llevan, antes de que acaben la carrera, ya en segundo, a los mejores alumnos. Dos alumnos han solicitado y se les ha concedido una beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional para hacer un curso de Relaciones Internacionales en la Escuela Diplomática en Madrid. Algún otro alumno ha hecho cursos de español en España. Dos de los mejores alumnos del último curso fueron contratados por el Departamento como profesores. Un alumno tiene una librería en el centro de Kabul, aunque por ahora no vende ningún libro en español. Bastantes alumnos, y especialmente las mujeres, piensan que cuando terminen vol-

verán a sus pueblos. Dejaron huella en el Departamento algunos militares españoles destinados en el Cuartel General de ISAF, que colaboraron en numerosas actividades y donaron material... aunque la impresora no se pueda usar ya por que se le acabó la tinta.

Los estudiantes que acaban la licenciatura no pueden seguir estudiando pues no hay cursos de postgrado, ni másteres, ni se hacen tesis doctorales. La falta de material y de recursos técnicos es un problema añadido. No se puede progresar en el aprendizaje del español fuera de la universidad, ya que no se puede sintonizar ninguna radio o televisión en español. Pagar un máster *online* es imposible para los estudiantes, y también para los profesores. No se recibe apoyo ni se tienen acuerdos con ningún otro departamento de español de ningún país. A todo esto hay que añadir que la situación política y cultural de Afganistán, como sabemos, es complicada y el futuro del país cuando se retiren las tropas occidentales, incierto. Sin embargo, como hemos leído líneas arriba, el Departamento ha tenido muchos otros momentos difíciles que han sido superados gracias al empeño del decano y profesor Mohammad Kabir Nezami y de la profesora Sarah. Esperemos que este sea uno más y que en el Departamento de Español se siga enseñando como llevan haciéndolo desde hace 30 años.

Almudena Bollaín
*Language Acquisition Research Laboratory*
Universidad de Ottawa, Canadá

## Curso Inicial de formación de profesores de español como lengua extranjera

**Del 05-09-2011 al 16-09-2011**
**De lunes a viernes, de 9.00 a 14.15 h**

El curso comprende un total de 60 horas de formación global, 50 de las cuales se corresponden con sesiones presenciales, más otras 10 horas de trabajo autónomo guiado.

**Información:**
CSLM
Edificio Consorcio Tecnológico de Cádiz
C/ Benito Pérez Galdós, s/n, Planta baja
11002 Cádiz
Tel. + 34 956 015 795
lenguas.modernas@uca.es
http://cslm.fueca.org/detallecurso/PCL11439

## Congresos celebrados

### Crónica del simposio "La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos sinófonos"

El jueves 27 de enero de 2011 se celebró en la Universidad de Barcelona el simposio "La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos sinófonos". El éxito de público fue notable. Debido al auge que la lengua española ha experimentado en los últimos años en China y en Taiwán, así como el creciente número de estudiantes sinohablantes de español en España y en Hispanoamérica, especialmente en áreas metropolitanas como la de Barcelona, con una muy elevada densidad de población china en las ciudades de Badalona y de Santa Coloma de Gramanet, cada vez hay más profesores de ELE interesados en aproximarse y conocer las particularidades de la lengua y la cultura chinas. Este simposio sobre la enseñanza del español a sinohablantes, pionero en la Universidad de Barcelona, esbozó algunas de estas particularidades.

Cabe destacar que los asistentes, en su mayoría profesores de ELE, adoptaron desde el principio una actitud crítica. Opinaron y a menudo discreparon entre ellos y con los propios ponentes, lo cual denota, si se compara con la realidad de hace unos años, una pujante familiarización con la enseñanza del español a sinófonos. Los ponentes, los organizadores del acto y la Universidad de Barcelona han manifestado su satisfacción por el resultado y la repercusión del simposio. Superadas las expectativas, por tanto, todo hace prever futuras ediciones.

Arrancó el acto con la conferencia del profesor Luis Roncero, de la Universidad Nacional de Taiwán, en cuyo preliminar expuso y contrastó los conceptos de enseñanza y de comunicación en las tradiciones china y occidental. Luego, en relación con la noción taoísta de la no implicación , habló acerca de la ambigüedad aneja al discurso de los sinohablantes. Por último, ilustró con ejemplos reales algunas de las diferencias pragmáticas observables entre las sociedades taiwanesa y española. A la conferencia siguió, a modo de debate, un intenso diálogo entre los asistentes y el profesor Luis Roncero. Tras un descanso de media hora, el simposio se reanudó con una mesa redonda formada por los profesores Celso Serrano, Du-Lu Xiao, José Antonio Moreno y Rachid Lamarti.

Celso Serrano, antiguo lector de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín, describió el perfil y las motivaciones de los alumnos universitarios chinos de español y presentó algunos de los materiales didácticos con que en las universidades chinas se enseña la lengua española. Du-Lu Xiao, profesor de la Universidad Nacional de Taiwán, comparó la cortesía y las normas de regulación social de España y de Taiwán. José Antonio Moreno, profesor del Instituto Cervantes de Pekín y de la Universidad Renmin de China, informó de las más recurrentes expectativas con que los universitarios chinos estudian español y analizó la figura del profesor de español en China como promotor de la cultura española. Finalmente, como corolario, el profesor Rachid Lamarti, de la Universidad de Barcelona, reflexionó sobre la tan singular escritura china y la influencia que esta puede ejercer en el aprendizaje y en la adquisición del español de los estudiantes sinófonos.

El turno de preguntas, reabierto al final del simposio, pronto se transformó en un animado debate que giró, fundamentalmente, en torno a las ventajas e inconvenientes de los grupos monolingües de chinos en clase de ELE y a la tendencia, en el campo de la enseñanza del ELE para sinohablantes, a resaltar las diferencias (lingüísticas y socioculturales) en detrimento de las similitudes. En ambas líneas de debate principales hubo oposición y controversia, hecho que satisfizo a todos, asistentes, ponentes y organizadores del simposio. Solo la escasez de tiempo

impidió que el debate se prolongara, de modo que hubo preguntas, dudas y comentarios que no pudieron formularse. A las 20.30 se clausuró el acto y se invitó a todos a proseguir la discusión, si tal era el deseo, a través de SinoELE.

Las actas del simposio se publicarán próximamente en SinoELE.

Rachid Lamarti
Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura
Universidad de Barcelona

## II Encuentro de Profesorado de Español para Sinohablantes

El Rector de la Universidad de Jaén (UJA), Manuel Parras Rosa, ha inaugurado este jueves 3 de febrero el "II Encuentro de Profesorado de Español para Sinohablantes", al que asisten hasta el sábado medio centenar de personas, en su mayoría profesores de Español como Lengua Extranjera que trabajan con alumnos chinos.

Este segundo encuentro pretende centrarse en aquellos aspectos, tanto lingüísticos como socioculturales y de adquisición del español, que pueden causar una mayor dificultad a los sinohablantes. Concretamente se abordará durante estos tres días, desde una perspectiva contrastiva español-chino, aquellos conceptos y fenómenos del español, que se tornan más complejos desde la óptica de un sinohablante.

El encuentro, organizado por el Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas junto con el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, está dirigido por el profesor de Filología Española de la Universidad de Jaén, Narciso Contreras, que destacó la alta participación registrada "una cifra muy importante al tratarse de un tema tan concreto como es el español para hablantes de chino". Sobre su organización, Narciso Contreras explicó que viene justificada por el hecho de que la UJA sea pionera en España en traer estudiantes chinos para realizar cursos intensivos de español y posteriormente sus estudios universitarios aquí, "lo que ha motivado que nos preocupemos por su formación en la lengua española". En la actualidad, la Universidad de Jaén cuenta con alrededor de un centenar de estudiantes chinos, de los que una veintena realiza el curso de español y el resto estudios universitarios de grado.

En este sentido, el Rector de la Universidad de Jaén ha asegurado que "China ha dejado de ser una potencia emergente para serla de hecho y conscientes de ello, desde hace varios años estamos comprometidos con la formación lingüística y universitaria de los jóvenes de este país que quieren realizar sus estudios de grado con nosotros". En esta línea, ha destacado el esfuerzo realizado para poner en marcha el Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la UJA. Por último, respecto al encuentro, Manuel Parras ha afirmado que responden a la necesidad de "mejorar nuestro comportamiento como docentes", destacando la importancia tanto de los aspectos lingüísticos como de los socioculturales de estos estudiantes.

El Rector de la Universidad de Jaén ha estado acompañado en la inauguración, además de por el director del encuentro, por M.ª Victoria López, Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación; Jesús Nieto García, Director del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas, e Isabel Sánchez López, coordinadora del encuentro.

La primera jornada ha contado con la participación, entre otros, de Pedro San Ginés, Codirector del Instituto Confucio de Granada, que ha pronunciado la conferencia plenaria titulada "Lengua y cultura españolas y chinas" y Juan Carlos Moreno Cabrera, Catedrático de Lingüística General de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha ofrecido la clase magistral *"Spanish is different"*.

diariodigital.ujaen.es, 3 de febrero de 2010

## Próximos congresos

*6-9 de abril de 2011*
**III Congreso Internacional sobre la Lengua de la Vid y del Vino**
Lugar: Soria, España
Info: Miguel Ibáñez Rodríguez
girtraduvino@uva.es
www3.uva.es/girtraduvino

*7-9 de abril de 2011*
**3.ª Conferencia Internacional de Lingüística de Corpus**
Lugar: Valencia, España
Info: Marisa Carrió
lcarrio@idm.upv.es
www.cilc2011.upv.es

*17-20 abril de 2011*
**IV Congreso Internacional de FIAPE**
Lugar: Santiago de Compostela, España
Info: José María Izquierdo
p.j.m.izquierdo@ub.uio.no
www.fiape.org/IVcongreso

*7-8 mayo de 2011*
**Intercultural Horizons 2011**
Lugar: Siena, Italia
Info: Eliza Nash
interculturalhorizons@gmail.com

*20-21 mayo de 2011*
**Neural and Linguistic Basis of Language Development**
Lugar: Tübingen, Alemania
Info: Andreas Konietzko
andreas.konietzko@uni_tuebingen.de
www.medizin.uni-tuebingen.de/kinder/veranstaltungen/abteilun-3

*6-9 de junio de 2011*
**XVI Congreso ALFAL: Cuestiones Lingüísticas en Relación con la Diáspora Latinoamericana**
Lugar: Alcalá de Henares, España
Info: Rocío Raña Risso
rrana_risso@gc.cuny.edu
www.alfal2011alcala.com

*6-8 de junio de 2011*
**Voces Femeninas: Mujeres y Lenguas Extranjeras en la Europa Moderna**
Lugar: Gargnano del Garda (Brescia), Italia
Info: Giovanni Iamartino
giovanni.lamartino@unimi.it
http://users.unimi.it/cirsil_mi

*5-7 septiembre de 2011*
**10.º Congreso de AELFE**
Lugar: Valencia, España
Info: Marisa Carrió Pastor
aelfe2011@upv.es
www.upv.es/contenidos/AELFE

*18-19 noviembre de 2011*
**IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)**
Lugar: Amsterdam, Holanda
Info: Conference Office, University of Amsterdam
conference@uva.nl
www.uva.nl/ciefe

## Barbero, J. C., F. Bermejo y F. San Vicente[1] Contrastiva Grammatica della lingua spagnola

**CLUEB, Bologna, 2010.**

Destinada a italianos que aspiren a adquirir un nivel B2-C1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), esta gramática de 488 páginas ofrece una descripción muy detallada del español culto peninsular (incluidas algunas variantes representativas del español americano) en contraste con el italiano estándar, lengua esta que sus autores dominan pues, como es sabido, para llevar a cabo una labor de esta índole es preciso tener un conocimiento profundo de las lenguas que se contrastan.

Según reza en la Presentación, *Contrastiva* tiene como punto de partida la obra de Barbero y San Vicente, *Actual. Gramática para comunicar en español* (Bolonia: CLUEB, 2006) y en ella se contemplan los fenómenos típicos de esta disciplina entendida en el sentido más amplio, es decir, comprende el análisis de los sonidos y su organización, la estructura y enlace de las palabras, así como las funciones comunicativas resultantes de tales enlaces. En este sentido, como muy bien señala Daniela Tomaselli, "tal vez para lograr los mejores resultados didácticos entre lenguas afines, el secreto esté en insistir en un enfoque que mantenga constantes referencias a los aspectos pragmáticos fundamentalmente, ya que son éstos los que con más claridad evidencian la profunda diversidad entre las lenguas; sean éstas afines o no" www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG111.pdf

El hecho de que la gramática esté redactada en italiano lo considero muy apropiado, ya que de esta manera se le facilita al aprendiz la recta comprensión de las explicaciones. Asimismo, es de destacar que todos los ejemplos de uso, muchos producto de la introspección de los autores y otros tomados de distintos corpus (C-ORAL y CREA), van seguidos de los correspondientes equivalentes en italiano, lo cual contribuye a poner de relieve las diferencias entre las dos lenguas.

*Contrastiva* consta de los siguientes capítulos: **1 Suoni e grafemi** (Sonidos y grafemas); **2 Formazione delle parole** (Formación de palabras); **3 Aggettivi e pronomi: dimostrativi, possessivi, indefiniti, relativi, interrogativi e esclamativi** (Adjetivos y pronombres: demostrativos, posesivos, indefinidos, relativos, interrogativos y exclamativos); **4 Sintagma nominale** (Sintagma nominal); **5 Sintagma verbale I** (Sintagma verbal I); **6 Sintagma verbale II** (Sintagma verbal II); **7 Nessi** (Nexos: preposiciones y conjunciones); **8 I segnali discorsivi** (Operadores discursivos).

En estos ocho capítulos se hace más hincapié, como es lógico, en los fenómenos específicos del español, en cuyo caso las explicaciones van precedidas del símbolo àß para mostrar las diferencias. Así, se trata con detenimiento la ortografía, más complicada que en italiano, las preposiciones *por* y *para*, el subjuntivo ("L'uso del congiuntivo è una delle maggiori difficoltà che deve affrontare lo studente della lingua spagnola", pág. 231), las perífrasis verbales, los falsos amigos verbales (*ir/venir*, *llevar/traer*...), etc.

1. Los autores, todos ellos profesores de lengua española en universidades italianas, cuentan entre sus publicaciones con varias monografías y numerosos artículos sobre lingüística contrastiva aplicada al español LE. Juan Carlos Barbero es profesor de Lengua Española en la Universidad de Bolonia, sede de Forlí; Felisa Bermejo es profesora de Lengua Española en la Universidad de Turín, y Félix San Vicente es catedrático de Lengua Española en la Universidad de Bolonia, sede de Forlí; director del Centro lingüístico de la universidad y presidente del Campus de Forlí.

Doy por supuesto que en la próxima edición de esta obra, los autores tendrán en cuenta las nuevas normas ortográficas del español publicadas recientemente, que invalidan algunos apartados del Capítulo 1.

Mención especial merece el capítulo dedicado a lo que los autores denominan **I segnali discorsivi**, "segni linguistici invariabili che non hanno una funzione sintattica, bensì la funzione di guidare nell'interpretazione delle diverse inferenze comunicative" (pág. 393). "I segnali discorsivi (*Ibíd*.) sono forme grammaticalizate provenienti da diverse categorie: **avverbi** (*francamente, sinceramente*), **locuzioni avverbiali** (en *efecto, desde luego, con todo, ecc*.), **congiunzioni** (*y, pues, sin embargo, ecc*.), **locuzioni congiuntivi** (*de modo que, así que*). Como ya he escrito en otro lugar (Vid. *Boletín de ASELE*, n.º 42, pág. 47) "son lo que en inglés se conoce con el nombre de "disjuncts" o también "comment clauses", que guían la interpretación del discurso señalando distintas dimensiones del acto de hablar, entre ellas la enunciación o forma de hablar (operador enunciativo), la modalidad o actitud subjetiva del hablante (operador modal), la información (operador informativo) o la argumentación (operador argumentativo)". Para que la comunicación tenga lugar de manera eficaz, es fundamental la presencia en el mensaje de estas unidades.

Muy útiles resultan también los varios Apéndices (nombres geográficos y gentilicios, siglas y acrónimos, abreviaturas, régimen preposicional de algunos verbos, locuciones adverbiales y prepositivas) así como el Índice analítico al final del libro.

En resumen, creo que esta gramática constituye una valiosísima fuente de información de la que podrán beneficiarse no solo los italianos que deseen despejar cualquier duda de tipo gramatical relacionada con el uso del español, sino también los estudiosos interesados en saber cómo funciona el italiano visto desde la óptica del español.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

Coto Bautista, Vanessa
y Turza Ferré, Anna
Tema a tema:
Curso de conversación B1

**Edelsa, Madrid, 2011.**

Hace muchos años ya, el humorista catalán Jaume Perich ironizaba sobre cómo se enseñaba Lengua: "Silencio, por favor. Comienza la clase de Lengua". Mucho ha cambiado desde entonces para que esas silenciosas clases de antes se quieran convertir ahora en bulliciosas aulas donde surja la comunicación entre los estudiantes y, con este manual, Vanessa Coto y Anna Turza nos ofrecen las herramientas para provocar esa interacción real que deseamos los profesores.

Como bien revela el subtítulo del libro, *Tema a tema* es un *Curso de conversación* que desarrolla en doce unidades muy variados contenidos socioculturales del mundo hispano, como la música, la educación, el arte, el mundo laboral, el cine, etc., para adquirir competencias comunicativas relacionadas con la producción textual y la interacción oral que permitan a los estudiantes alcanzar el nivel B1.

*Tema a tema* ha superado el pasado modelo en que la cultura se encontraba al principio o al final de la unidad a modo de broche ornamental, y por eso en este manual todos los contenidos se encuentran inseparablemente unidos. El tema del que se ocupa cada unidad didáctica se convierte así en el *leitmotiv* y, para que los alumnos sean capaces de conocerlo en profundidad, se apoya en textos tomados de distintos ámbitos que adentran a los estudiantes en una nueva realidad, la hispana, y que sirven para provocar la

reflexión gramatical, con atractivas actividades y tareas, y con creativos ejercicios de vocabulario que les permiten adquirir palabras relacionadas con el tema, para, ya preparados, alcanzar la última parte de la unidad, donde tendrán que activar todo el conocimiento asimilado para realizar el proyecto sugerido. Es decir, todos los contenidos encajan armónicamente y se encuentran subordinados al tema de que trate la unidad, que puede ir desde los espacios naturales o los momentos importantes de la historia a la arquitectura. Nos encontramos, pues, ante un manual verdaderamente original que presenta una programación didáctica concreta sobre contenidos socioculturales desplegados en actividades muy motivadoras que permitirán desarrollar fácilmente la comprensión de la cultura hispana.

Ya desde el índice destacan la novedad del manual y la línea metodológica que guía a las autoras, Vanessa Coto Bautista, profesora de ELE en la Universidad de Oviedo, y Anna Turza Ferré, en la Universidad Pompeu i Fabra, quienes siguen fielmente las directrices del *Marco* ocupándose del conocimiento del mundo, de lo sociocultural a través del desarrollo de destrezas y habilidades interculturales para abordar el choque cultural y profundizar en los tópicos, mostrándose interesadas en ampliar las competencias socioculturales de los alumnos para producir textos, desarrollar habilidades de escucha activa, conocer y apreciar la diversidad cultural, eliminar los prejuicios, superar los estereotipos, etc. Este espíritu se extiende por el libro en un buen recorrido por la gramática, el léxico y los contenidos lingüísticos, que junto con los culturales van de la mano en diferentes textos con ejercicios y tareas que van desgranando dichos contenidos y que se hallan orientadas por las necesidades de los estudiantes para comprender los aspectos culturales que aparecen en los distintos tipos de texto utilizados en el manual. Destaca la elaboración de un extenso y variado repertorio de actividades de producción textual oral y escrita, aunque se hace un énfasis especial en una oralidad que pasa por contar chistes sobre tópicos nacionales, exponer las causas del fracaso escolar, simular la organización de un macroconcierto, debatir sobre la prensa rosa, contar anécdotas, conversar sobre el sistema laboral, argumentar las ventajas de los puestos de trabajo o presentar el cine de su propio país

Cada tema presenta una estructura muy bien organizada que permite pasar de una sección a otra fluidamente. Se abre con una activación de conocimientos previos a través de un párrafo que contextualiza el tema e invita a la reflexión profunda sobre el contenido sociocultural tratado, eficazmente acompañado de mapas, esquemas conceptuales, fotos, carteles o logotipos. Esta sección da paso a "Infórmate", en donde se encuentran los primeros textos con las primeras actividades para escribir, contar y opinar en clase. "Reflexiona y practica" es la sección siguiente, dedicada a la gramática, con buenos esquemas y sencillas explicaciones complementadas con útiles ejercicios. En "Crea con palabras" se recoge el trabajo lúdico con el léxico que da paso a "Exprésate", la página que culmina las actividades de producción e interacción con una tarea final o un proyecto. La unidad finaliza con una página de recapitulación del léxico del tema.

El libro del alumno, muy atractivo visualmente, se complementa con un novedoso CD del profesor que aporta todo el material adaptado para la pizarra digital interactiva, las pistas de audio y útiles presentaciones en powerpoint para las clases de gramática. Asimismo, en la web de la editorial se podrá encontrar material complementario, tanto para el estudiante, con más ejercicios y textos con actividades de comprensión y producción, como para el profesor, pues allí aparecen las guías didácticas con las soluciones a las actividades e interesantes sugerencias de explotación.

*Tema a tema* se ofrece como un curso de conversación y lo es en el más amplio sentido del término, es decir, nos invita a hablar, escuchar, comprender, contestar, interactuar, informar(se), debatir, reflexionar. Pero también se puede concluir que las autoras, inteligentemente, comprenden que con la palabra "conversación" viene no solo la intención de charlar con

otros sobre un tema de interés y profundizar en él para conocerlo mejor, sino también que, implícitamente, aporta la idea de divertirse hablando. Todo ello está en este manual que resulta magnífico para convertir las clases de conversación en verdaderas tertulias a las que los estudiantes acudirán con gusto. Nada más nos queda que pedir que después del B1 vengan más manuales así de entretenidos.

María Prieto Grande
*La Casa de las Lenguas*
Universidad de Oviedo

## Fuentes Rodríguez, Catalina
## La gramática de la cortesía en español como lengua extranjera

**Arco/Libros, Madrid, 2010.**

Comunicarse en una lengua no es solo utilizar unas formas lingüísticas concretas para crear un texto gramaticalmente aceptable, pues por una parte hay que añadir marcas que lo cohesionen y le den coherencia, adecuadas para facilitar la comprensión del mensaje por parte del receptor y fieles a lo que queremos transmitir, y por otra debemos adaptarnos a las normas culturales y al contexto de la interacción comunicativa; es decir, que la influencia de la sociedad en los actos de habla harán que la forma de tratarse los interlocutores pueda oscilar en múltiples gradaciones desde la cortesía hasta la descortesía. Desde este punto vista, nos encontramos con una gramática de la cortesía del español que significa el paso adelante que faltaba tras numerosísimos estudios que sobre este tema se han venido haciendo en los últimos años.

Catalina Fuentes Rodríguez, Catedrática de Lengua española de la Universidad de Sevilla, autora de numerosos trabajos sobre sintaxis y pragmática del español, y directora de varios grupos de investigación, elabora una novedosa gramática donde todos sus elementos son estudiados como una adaptación entre las dos imágenes que se encuentran en el diálogo: la del que habla y la del que escucha, que van construyendo sus textos encadenados con palabras, dichas con determinada entonación y gestualidad, y que van desde el respeto hacia el otro hasta la agresión verbal. La autora ofrece un catálogo

de opciones expresivas para la relación social explicando su empleo y la influencia en el contexto comunicativo. El libro se concibe como una gramática pragmática dirigida al estudiante de español, para ayudarlo en el control de la comunicación explicándole tanto los mecanismos lingüísticos como las reglas sociales que se entrelazan en cada interacción comunicativa. Su objetivo didáctico se refleja en ejemplos y claras explicaciones y en los ejercicios para la reflexión con sus respectivas soluciones.

Catalina Fuentes Rodríguez abre el primer capítulo, sobre cortesía y descortesía, con un breve resumen de los estudios sobre cortesía verbal y señala la importancia del contexto, la sociedad y la cultura. Desde que Grice acuñara el principio de cooperación, se da por supuesto que la cortesía es el respeto al conjunto de convenciones que controlan la comunicación humana para mantener el equilibrio en la conversación entre los deseos de los interlocutores. Este capítulo aborda la cortesía como un valor pragmático que se erige en una norma y afecta a la conversación bajo el prisma de las operaciones de autoimagen, al concebir la imagen como la proyección social que hacemos de nosotros mismos durante la interacción verbal. Resultan interesantes las consideraciones sobre las operaciones que realiza la cortesía en la modulación de la interacción así como el estudio de los participantes en la conversación: hablante, oyente, contexto sociocultural, contexto lingüístico y tipo de texto. Se distingue la cortesía ritual, con rutinas fijadas socialmente, de la cortesía estratégica, desplegada por el hablante para controlar la comunicación. La cortesía se contempla como una actividad que se activa en la interacción, orientada al receptor al tiempo que se señala su carácter argumentativo en algunas ocasiones y se estudia como un *continuum*, un proceso gradual, ya que no existe un enunciado cortés en sí mismo pues este puede ser modificado por la relación entre los interlocutores, la situación, etc. La autora analiza también la importancia de la entonación y los cambios que produce en la expresión del mensaje y señala los factores que se deben tener en cuenta para saber si una expresión es cortés o no: factores lingüísticos (elemento y cotexto), contextuales (tipo de discurso y contexto social) y de afecto (cortés o descortés). Este primer capítulo concluye con el estudio de las distintas fases de una petición en su paso de la cortesía a la descortesía.

El capítulo segundo está dedicado a los medios de expresión en un estudio de los mecanismos expresivos que se entienden como corteses o descorteses según dos categorías: atenuativos, de cortesía, e intensificadores, de descortesía. La atenuación de la invasión del campo del oyente a través de la minimización de la cantidad, del contenido semántico, del distanciamiento, de la atenuación modal, de procedimientos discursivos. Plantea la cortesía como una superestructura que enmarca cualquier interacción comunicativa y que le permite reordenar la gramática española. Asimismo, se estudian las formas en las distintas áreas geográficas donde se habla el español atendiendo a los roles de los participantes, su estatus social y las relaciones que los unen.

En el siguiente capítulo se abordan las estrategias que se activan en los enunciados corteses y se distinguen dos tipos de cortesía: la ritual, cuyo objetivo es establecer relaciones sociales siguiendo lo establecido para cumplir patrones comunicativos como saludarse, despedirse, elogiar o establecer relaciones sociales o afectivas; y, un segundo tipo, la estratégica, que busca la táctica apropiada para conseguir un fin argumentativo. En esta parte del trabajo aparecen fórmulas para pedir/dar información, para expresar acuerdo/desacuerdo, la aserción, la opinión, la valoración, etc. que pueden ser muy útiles no solo para conocer los usos lingüísticos ligados a la cortesía y profundizar en la gramática pragmática del español, sino además para diseñar actividades con los alumnos.

Se basa en un concepto de lengua que en los últimos años ha ido arraigando y que, por una parte, se dedica al estudio de la lengua hablada, a observar a los hablantes, la lengua viva, para estudiarla, y, por otra parte, desea sistematizarla sin ser normativa sino descriptiva y mostrar

las normas sociales y su reflejo en estrategias conversacionales. Se ha servido de la teoría de la reparación de Meier para concebir la cortesía como una estrategia de interacción que puede establecer y mantener relaciones sociales, lo que ocasiona un desplazamiento en la importancia de la imagen del oyente hacia la imagen del hablante. Es este un aspecto decisivo en el aprendizaje de una L2 ya que hace aparecer la vertiente social de la comunicación.

Los ejemplos que ilustran todo el estudio fueron recogidos, en su mayor parte, de los medios de comunicación, de la realidad política y social, y así encontramos tanto palabras de Rajoy y Zapatero como de personajes de la televisión española que aparecen en programas del corazón, para señalar la modulación del discurso en su oscilación desde la cortesía hasta la descortesía total. También aparecen textos tomados de la publicidad y otros de reuniones de profesores. El análisis de todos ellos es de gran finura al captar claramente las diferencias en el grado de cortesía gracias a unas explicaciones muy claras. Por ello, esta gramática de la cortesía es un libro de gran interés para todos los estudiosos del español y desde luego para los profesores. Resultan también de gran utilidad los esquemas y las listas de esquemas para después diseñar actividades y poder abordar estos usos en clase.

Tras la lectura de este interesante trabajo nos damos cuenta de que la comunicación pasa por la cortesía, ya que todo intercambio comunicativo es susceptible de ser analizado por el grado de esta, pues, según el equilibrio o el deslizamiento del fiel de la balanza hacia el hablante o el oyente, la interacción se ve profundamente afectada, al contemplar los intercambios como juegos verbales al estilo de Wittgenstein. En resumen, un libro para reflexionar en el que podemos encontrar un camino a través de la teoría y muestras de lengua para enriquecer nuestras clases.

María Prieto Grande
*La Casa de las Lenguas*
Universidad de Oviedo

## Santamaría Martínez, Rocío
## La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica

**Ministerio de Educación, Col. Monografías ASELE n.º 13, Madrid, 2010.**

Hace ya varias décadas que la competencia intercultural ha entrado en las clases de lengua extranjera y por ello es un buen momento para hacer balance y analizar la cuestión desde distintos puntos de vista que deben reflejar los avances en la metodología de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Es hora de saber qué piensan los profesores, cómo son los materiales editados y cómo llevar a la práctica contenidos socioculturales en el aula real.

De todo esto se ha ocupado con éxito Rocío Santamaría Martínez, premio ASELE 2009 por su tesis –publicada en formato CD en 2010–, profesora en la Universidad Carlos III, profesora de ELE, formadora de profesores y autora de trabajos sobre la enseñanza de la literatura, la integración de actividades comunicativas y el desarrollo de destrezas.

El panorama que traza Rocío Santamaría en su estudio no es muy halagüeño, pero muestra una evolución y, lo que es más importante, señala un camino para desarrollar la competencia sociocultural en los alumnos. Se propone mostrar el estado de la cuestión, analizar los contenidos culturales en materiales de ELE, conocer las opiniones de los profesores, elaborar una unidad didáctica y profundizar en el desarrollo de dicha competencia junto con la lingüística para llegar a una comunicación exitosa.

Enseñar cultura al alumno de una L2/LE potencia la adquisición de la lengua a través de una visión globalizadora que unifica lengua y cultura. Hasta hace relativamente poco no se trataba la cultura en las clases de manera sistemática, lo que la convertía en una barrera que ralentizaba el progreso y favorecía la creación de estereotipos, ya que la cultura siempre implica una interacción de significados compartidos que van más allá de las palabras, que, si queremos aprender a comunicarnos en otra lengua, debemos entender para interpretar bien lo que nos dicen los demás y para incluirnos y ser capaces de comprender, criticar, comparar y valorar no solo la cultura del otro sino también las relaciones entre la nuestra y la nueva. Debemos fomentar la comunicación lingüística junto con la cultural, para que fluyan en la lengua, en donde se encuentran las palabras impregnadas de patrones y símbolos culturales aprendidos y arrastrados por la sociedad. Aprender una lengua nueva debe permitirnos absorber contenidos de su sociedad y su cultura a través de la integración en la enseñanza de los contenidos lingüísticos y socioculturales para facilitar la comunicación y la interacción entre los estudiantes y los hablantes de la lengua aprendida. Al mismo tiempo, permite cuestionarse la propia cultura y crear una red de interacciones en el aula, sociabilizarse, preparar a los estudiantes para enfrentarse a nuevas culturas, un objetivo que se debería cumplir para mejorar en el entendimiento del otro, algo decisivo en el mundo globalizado en que vivimos.

En el primer capítulo se hace una revisión histórica del concepto de cultura en un interesante recorrido así como una brevísima síntesis de las principales teorías lingüísticas que han abordado el panorama didáctico de la cultura aplicado a las lenguas desde el siglo XX. A través de brevísimas pinceladas en un encomiable esfuerzo de síntesis la autora refleja cómo, hasta los años setenta, la cultura se utilizaba como algo anecdótico, para llegar a nuestros días en que la lengua se concibe ligada al contexto y su aprendizaje solo se entiende haciendo presente la lengua en su sociedad y su cultura.

El segundo capítulo parte de una delimitación conceptual de la competencia sociocultural al oponerla a la sociolingüística, conocimiento apropiado de las normas de uso, la dimensión social del lenguaje. Frente a ella, la competencia sociocultural tiene identidad propia y la complementa y, al contraponerlas se perfilan como componentes distintos en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Estudia los contenidos socioculturales en el currículo y analiza el *Marco*, sensible a la realidad plurilingüe del mundo y movido por el deseo de solucionar conflictos interculturales, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se analiza el componente cultural y se señala la pretensión de dar a conocer características de las culturas hispanas, como un inventario de referentes culturales. La autora cree que los contenidos socioculturales se deben incorporar desde los primeros niveles de aprendizaje ya que permiten conocer la cultura meta y contrastarla con la propia. Analiza el término "intercultura" y se apoya en la pedagogía intercultural de Byram para fomentar la sensibilidad cultural en el alumno y en el aula como manera de solucionar malentendidos, conflictos y prejuicios, al ampliar los saberes del *Marco* con "Saber comprender" y "Saber comprometerse" que caen de lleno en el ámbito de la competencia sociocultural, para cuyo desarrollo en sus distintas fases necesitamos la intercultural. Señala las ventajas de adquirir un nivel alto en situaciones interculturales ya que lograremos una sociedad más profundamente democrática.

En el capítulo tercero Rocío Santamaría analiza un corpus tomado de nueve manuales españoles y tres de Hispanoamérica, editados entre 1984 y 2004, y muestra la plantilla de análisis, para medir, evaluar e interpretar. El objetivo es conocer la metodología y las teorías didácticas sobre las que se basa cada uno de los métodos, para lo cual realiza un análisis pormenorizado y comparativo y extrae numerosas e interesantes conclusiones. Entre ellas, podemos destacar el desajuste con las directrices del *Marco* ya que los manuales objeto de estudio solo lo desarrollan parcialmente, pues casi todos los textos son

meras guías informativas y de lectura y no promueven el estudio comparativo de las culturas de los alumnos a través del contraste y la comparación, no ofrecen una programación a través de objetivos, contenidos, unidades de repaso, de autoevaluación, etc., y recogen temas recurrentes próximos a la cultura institucionalizada. En definitiva, no favorecen el desarrollo de la competencia sociocultural y no se encuentra en el mercado suficiente material por lo que el profesor debe complementarlo. Todos los comentarios a través de esquemas se encuentran en el Anexo I.

El análisis de la competencia sociocultural en el aula de ELE desde la perspectiva del docente se encuentra en el capítulo cuarto. Argumenta la necesidad de conocer las necesidades y las opiniones de los profesores así como el estado de la enseñanza de la competencia sociocultural en los cursos de español, para lo cual la autora elaboró un cuestionario para medir y recoger datos con una metodología no paramétrica: una recogida de muestras escogidas por el investigador y de gran valor opinativo, aunque no extrapolables al conjunto de la población. Fueron encuestados 1500 profesores en el año 2008 de distintos países y se obtuvieron 173 cuestionarios completos y válidos. Reseña los pasos de la elaboración del cuestionario y muestra los datos de los resultados con interesantes comentarios y conclusiones. Dicha encuesta se encuentra en el Anexo II.

Resulta muy interesante el capítulo con que Rocío Santamaría cierra este trabajo, ya que en él ofrece una unidad didáctica que podemos localizar en el Anexo III, que responde fielmente a todos los criterios expuestos anteriormente y cubre ampliamente el desarrollo de la competencia sociocultural en el nivel A2 en el tema que aborda: la organización de una fiesta. Son muy interesantes las reflexiones sobre los objetivos que cubre, la justificación del enfoque, etc. Las actividades resultan ampliamente contextualizadas y la tarea final es la elaboración de un guion y el rodaje de un corto. Se ofrece como una respuesta y muestra cómo fue muy positivamente aceptada por los estudiantes que la realizaron.

Finalmente y tras recoger todas las conclusiones del trabajo, se resalta el hecho de que los alumnos necesitan desenvolverse en todos los ámbitos sociales y la mayoría de los profesores utiliza la cultura en clase, de forma esporádica a menudo, y que el 72% valora negativamente el tratamiento que se da a la cultura en los manuales.

El término *cultura,* complejo por su amplitud y flexibilidad, es definido como "término que engloba las formas de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y la literatura de un pueblo, país o comunidad, así como sus sistemas de valores y conductas aprendidas" (pág. 125). La importancia del enfoque comunicativo que integró la cultura en la clase al considerarla unida a la lengua provocó el aumento en la demanda de contenidos culturales y ha preocupado a las instituciones que han decidido reflejar todo esto en sus orientaciones didácticas y también a las editoriales que recogen esos contenidos en sus libros. El enfoque por tareas ha profundizado y ampliado este concepto y es útil para mejorar y desarrollar la competencia sociocultural. Hace tiempo que sabemos, gracias a trabajos etnográficos, de psicología social y sociocultural, cómo las representaciones de los extranjeros sobre el país de la lengua que aprenden dependen de sus propias representaciones culturales y que el aula se puede convertir en el espacio en el que, gracias a la labor mediadora del profesor, se pueden relacionar múltiples culturas. Por ello, el componente sociocultural debe impregnar toda acción comunicativa ya que es en la comunidad cultural en donde se desarrolla una lengua, donde esta tiene su verdadero sentido.

María Prieto Grande
*La Casa de las Lenguas*
Universidad de Oviedo

Ainciburu, María Cecilia,
Virtudes González Rodríguez,
Alejandra Navas Méndez,
Elisabeth Tayefeh
y Graciela Vázquez
Vía Rápida

**Difusión, Barcelona, 2011.**

*Vía Rápida* es el nuevo método de Difusión basado en el manual *Con dinámica*, de Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2009. Este nuevo curso intensivo de español parte de un análisis de necesidades del público universitario y responde a las particularidades de este contexto, por lo que está destinado a alumnos adultos de nivel A1 que pretenden alcanzar un nivel B1, ya que cubre los niveles A1, A2 y B1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Por otro lado, es interesante mencionar que con el seguimiento de este manual el estudiante estaría preparado para realizar los exámenes oficiales de español, especialmente el Nivel Inicial B1 del DELE.

Los elementos de que consta *Vía Rápida* son: un libro para el alumno, dos CD para las audiciones, un cuaderno de ejercicios y una guía didáctica con material complementario que puede ser descargada en http://viarapida.difusion.com y que será de gran utilidad a la hora de planificar el profesor sus clases. El libro del alumno consta de 15 unidades en las que se trabaja de forma progresiva la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, y la interacción oral, así como recursos léxicos y gramaticales de los diferentes niveles. Las unidades 1, 2 y 3 sirven para trabajar el nivel A1; las unidades de la 4 a la 8, el nivel A2; las unidades de la 9 a la 13, el nivel B1; y, finalmente, las unidades 14 y 15, un nivel B1+.

Cada unidad, diferenciada visualmente por distintos colores, tiene una estructura en la que se da cabida a siete secciones –a las que haré una breve referencia a continuación– que siguen una propuesta metodológica que pone de relieve el desarrollo de las competencias lingüísticas, metodológicas e interculturales mediante el trabajo explícito de las estrategias en el aula.

"Portadilla" es la sección que presenta los principales recursos comunicativos y las estructuras gramaticales que pueden ser leídas y discutidas en el aula para que el proceso de aprendizaje adquiera más transparencia; además, a través de imágenes y de una actividad inicial se pretende introducir al alumno en los contenidos de la unidad.

"Propuesta de Trabajo" es la sección en que se muestran las nuevas estructuras lingüísticas y el vocabulario a través de una variada tipología de textos y actividades cuyo enfoque principal es el desarrollo de la expresión oral y escrita mediante el trabajo con estrategias; podemos observar en los márgenes de esta sección recuadros con recursos lingüísticos que sirven de apoyo para la realización de las actividades, pero lo que es más interesante es la incorporación de recuadros de estrategias que serán de ayuda en un futuro, cuando el alumno se encuentre en situaciones similares fuera del aula. Una idea original es la mini sección titulada "¡Equivocarse es de sabios!" donde se ofrecen estrategias de escritura y corrección para la producción de textos escritos.

"Comprensión auditiva", como su nombre indica, ofrece textos orales para trabajar la práctica y el desarrollo de las estrategias de comprensión auditiva. Los temas que se abarcan son de gran interés para los alumnos de nivel universitario, ya que se trabajan situaciones vinculadas directamente a su propia experiencia, como buscar piso, hablar del primer día en la Universidad, narrar sus experiencias como estudiantes Erasmus, etc.

"La otra mirada" es una página en la que además de mostrar la realidad cultural del mundo hispano gracias a documentos de diversa índole

se incita a la reflexión intercultural y personal por parte de los alumnos.

La siguiente sección, "Para leer", está integrada por una selección de textos variados, interesantes y de actualidad que sirven para desarrollar la comprensión lectora y consolidar las estrategias de lectura. Asimismo, sirve para trabajar las estructuras de textos descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.

*Vía Rápida* consta también de una parte dedicada a la consolidación del léxico, "Tus palabras", que se ha ido trabajando a lo largo de la unidad y también a la incorporación de nuevo vocabulario relacionado con el tema.

En las últimas páginas de cada unidad aparecen los "Recursos gramaticales" y en ellas hay cuadros sinópticos donde se reflejan los contenidos gramaticales que han aparecido, su explicación y su uso a través de ejemplos muy claros, variados y nada rebuscados.

El manual finaliza con un apartado dedicado a la pronunciación y entonación, así como a las reglas básicas de ortografía que son un excelente complemento para los contenidos vistos en las unidades. También aparecen dos mapas políticos de América Latina y España que pueden servir de consulta cuando se trabajan contenidos culturales a través de los textos o las imágenes.

En conclusión, en esta nueva publicación de Difusión se intercalan actividades comunicativas de expresión y comprensión oral, de expresión y comprensión escrita, y de interacción, aunque quizás el trabajo más lúdico esté reservado para el juego de mesa que el método incluye, un gran acierto como cierre para no olvidar que los juegos son una forma divertida de aprender una lengua, y en el que se ponen en práctica todos los contenidos estudiados a lo largo de las 15 unidades de que consta *Vía rápida*.

Lorena Rodríguez Álvarez
*La Casa de las Lenguas*
Universidad de Oviedo

## Palanca, Cristina, y Ceir Ståle Tennfjord
## Lo dicho: Everyday Spanish sayings

**Edinumen, Madrid, 2010.**

La editorial Edinumen inauguró el año pasado la serie *Español Esencial* con la publicación de *Lo básico* y l*o dicho*, diseñados por Cristina Palanca y Ceir Ståle Tennfjord. No obstante, el último de ellos, que es el que nos ocupa, había sido publicado ya en 2008 por la editorial noruega Amares AS. Únicamente con el título y el subtítulo ya podemos concluir que se trata de un libro sobre los dichos más habituales en nuestra lengua, y que van a manejar tanto el español como el inglés.

Dividida en tres partes claramente diferenciadas, esta obra comienza con la presentación de los personajes que nos acompañarán a través de las dos primeras: la familia Pérez. A continuación nos encontramos la sección de *Dichos* –la más amplia, con un total de 215–, ilustrados y ordenados alfabéticamente. Aquí lo que se nos ofrece es una pequeña viñeta con la expresión correspondiente utilizada en contexto. En la parte superior aparece el modismo en español, su equivalente en inglés y la explicación en ambas lenguas. Igualmente, se señala si existen otros "dichos alternativos".

En segundo lugar, se dedica otra parte a traducir 143 interjecciones, ordenadas también de forma alfabética, si bien a diferencia de la sección anterior en este caso ni todas están ilustradas, ni se ofrecen otras similares. Por último, se recuperan los dichos, junto con alguno más, en un *Diccionario* bilingüe español-inglés.

El interés de este libro en general, y de su primera parte en particular, radica en la importancia de conocer y utilizar correctamente las frases hechas a la hora de hablar una lengua. Las imágenes de Luis Ligarribay no solo son atractivas y divertidas, sino que permitirán al alumno aprender los dichos en contexto. Igualmente, somos conscientes de la falta de transparencia en el significado, y la dificultad que eso supone para los estudiantes. Este obstáculo se salva con las ilustraciones, que nos ayudan a que la relación entre la expresión idiomática y su sentido sea más evidente y clara.

Asimismo, estas ilustraciones facilitarán al estudiante un aprendizaje de la lengua del que los estudiantes con una mayor memoria fotográfica serán los grandes, pero no los únicos beneficiarios. Favorecemos, por lo tanto, un particular estilo de aprendizaje, pero sin descuidar o aburrir a los demás.

Los alumnos anglófonos o con dominio de esa lengua pueden perfectamente utilizar este libro para el autoaprendizaje como complemento propio. Les ayudará sobre todo con las comprensiones –tanto escritas como orales– o con la memorización de los dichos como si se tratase de un diccionario ilustrado. Si por el contrario es el profesor el que introduce unos cuantos en cada sesión, puede presentar estas imágenes fotocopiadas o escaneadas y proyectadas, evitando, de este modo, el empleo de meras listas. Incluso si estamos en contra de la traducción y la presencia de otras lenguas en el aula, no resultaría difícil eliminar la parte superior de cada viñeta para que el inglés desapareciera.

Las autoras afirman que "es un libro de complemento a cualquier método de enseñanza del español", aunque puede considerarse igualmente complementario a los diversos materiales ue existen sobre esta temática. Así, debido a la ausencia en él de actividades, no sería desatinado utilizarlo para facilitar el aprendizaje de las expresiones, aunque luego las afianzáramos con otro tipo de actividades. Del mismo modo, se pueden explicar los dichos de manera más teórica y luego entregar estas imágenes con los huecos de los bocadillos en blanco para que lo completen.

En conclusión, se trata de un material que quizás deba modificarse ligeramente antes de llevarlo al aula, pero que puede dar mucho juego y, sin duda, nos puede ayudar a atraer la atención de nuestros alumnos. También tiene a su favor, todas las posibilidades de utilización que ofrece, y el que *Lo dicho* no se limita a un nivel en particular.

Ana Sanmiguel Mariño
Máster en ELE (Curso 2010-2011)
Universidad de Oviedo

## Rojas, Carmen
## Enseñanza de ELE y educación intercultural

**www.alumnadoextranjero.blogspot.com**

Este *blog* –creado por Carmen Rojas Gordillo, Asesora Técnica Docente del Departamento de Formación de la Delegación de Badajoz–, concebido principalmente para ofrecer ayuda a aquellos profesores que realizan su labor educativa en centros de las diferentes comunidades autónomas españolas que cuentan con alumnado extranjero en sus aulas, comienza, como no podía ser de otra manera, con el apartado "Orientaciones para la acogida", en donde se recogen algunas muestras prácticas de actuación acerca de contenidos curriculares, actividades de inserción e integración socio-lingüística del alumnado inmigrante, y se ofrecen una serie de recursos para la interculturalidad.

En el apartado "Evaluación" se pueden hallar propuestas de evaluación variadas para este tipo de alumnado, con enlaces a documentos, pruebas y test de nivel diversos. "Guías de materiales" ofrece enlaces a recursos didácticos del Instituto Cervantes, recursos de educación intercultural e, incluso, una selección y análisis de materiales para el aprendizaje de español. En "Propuestas didácticas" se encuentra material útil para las clases con alumnado de diferente procedencia y de diferente nivel educativo, siendo posible descargar unidades didácticas adaptadas tanto a nivel de Primaria como de Secundaria.

"Cursos de español lengua extranjera" proporciona un variado listado de cursos divididos por niveles educativos: Infantil, Primaria o Secundaria. En el apartado de Infantil y Primaria destacan algunos cursos interactivos como *Mi mundo en palabras*, del Centro Virtual Cervantes o *Español para las primeras edades*, propuesto por el CNICE (actual Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado), que ofrece la posibilidad de trabajar *on-line* o descargando directamente el curso. En el apartado dedicado a Primaria y ESO se proporciona un enlace a *Linguasnet*, un curso especialmente diseñado para practicar las destrezas de escuchar y hablar, y otro al curso *on-line Oye* con actividades interactivas para aprender español, concebido para hablantes anglófonos. En la sección dedicada a Secundaria y ESO, y bajo el título de *Más arriba*, se puede acceder a variadas actividades interactivas de léxico y gramática para aprender español mediante técnicas de *pictionary*, muy apropiadas para adolescentes de nivel inicial; en la sección dedicada a Secundaria y adultos se aloja un interesante enlace a la revista de español para extranjeros *Punto y coma*, que cuenta con material sonoro con muestras de habla de diferentes países hispanohablantes. En esta sección se ofrece, asimismo, un listado de cursos de lenguas extranjeras para españoles, lo cual puede resultar muy útil para aquel profesorado que tenga previsto realizar su actividad docente en el exterior, dentro de, por ejemplo, los programas de Secciones bilingües, o simplemente para que el docente adquiera algunas nociones básicas de la lengua del alumnado extranjero que recibe, como muestra de acogida e interés tanto por su lengua como por su cultura.

La comprensión y la expresión oral tienen también cabida en este *blog*, pues si se continúa navegando a través de la página se accede a "Recursos *on-line*" y "*Podcast* y audiolibros", así como a un apartado de "Pronunciación" donde el estudiante de ELE podrá encontrar modelos de pronunciación de cada fonema del español, en dos variedades distintas: la norma castellana norte-peninsular y una de las variedades del español de América. Los *podcast* tienen recursos variados, como es el caso del interesante *Web-Spanish Podcast,* que proporciona una descripción de los recursos gramaticales explotados en el audio –variante mexicana-, los cuales, además, aparecen nivelados. Uno de los contenidos más

interesantes de esta sección es el enlace a "Los mejores diez audiolibros", donde se albergan cuentos clásicos y universales en audio, como *Alicia en el País de las Maravillas* o *El Principito,* y que, sin duda, pueden constituir un buen recurso para aquellos hablantes de herencia hispana que no están en constante contacto con la lengua española y que pueden encontrar en estos cuentos una interesante forma de consolidar o "recuperar" el español de una forma diferente.

Otro bloque que merece ser destacado es el de "Material para descargar e imprimir", a través del cual accedemos a diferentes manuales de español adecuados para el alumnado inmigrante de los centros escolares, como es el caso de *Mis primeras lecciones de español* o *Español para ti*, una serie de fichas con útiles actividades para imprimir y recortar, destinadas a estudiantes principiantes de Educación Primaria. Este apartado recoge también diversas unidades didácticas, así como actividades lingüísticas variadas y lecturas niveladas.

En "Portales de ELE" se hace mención a diferentes sitios web de referencia obligada, como es el Centro Virtual Cervantes, Elenet, TodoEle, FORMESPA, el Centro Virtual de recursos María Moliner o INTERELE, espacio educativo específico para profesorado con alumnado de origen extranjero. En estas páginas web, los docentes encontrarán un variado abanico de propuestas docentes, así como diversos espacios diseñados tanto para la reflexión sobre la labor educativa como para la colaboración entre profesionales del español como lengua extranjera.

"Páginas con actividades interactivas y diccionarios" está también estructurado por niveles, lo que resulta de gran utilidad para el docente en su búsqueda de materiales. Las actividades y recursos que aquí se recogen están concebidos para niveles educativos que abarcan desde la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta la educación de adultos de todos los niveles.

En el apartado "Otros materiales" el profesorado de otras áreas –como Educación Física o Matemáticas– que cuenten con alumnado extranjero, podrá acceder a una interesante fuente de materiales que trabajan la interculturalidad, como por ejemplo "Los juegos del mundo", que permite conocer juegos de diversas partes del planeta, así como las diferentes formas de jugar; "Juegos de música", con divertidas propuestas musicales interactivas pensadas para los más pequeños, o "La Oca", juego destinado al aprendizaje de la tabla de multiplicar. Dentro de esta sección, en "Unidades didácticas para trabajar la diversidad" se recogen una serie de actividades para Educación Infantil y Primaria creadas con el objetivo de abordar la diversidad –no solo cultural o lingüística, sino también de género o de capacidades– desde una perspectiva enriquecedora, valorándola y reconociéndola.

A pesar de la buena selección de los contenidos hasta ahora propuestos, a medida que se va explorando el *blog*, el internauta va siendo consciente de la imposibilidad de acceder a algunos de los enlaces, por no encontrarse ya alojados en la dirección original. Sin embargo, resulta comprensible que un *blog* que da cabida a tantas direcciones de interés, no pueda estar íntegramente actualizado, pues esa actualización conllevaría la revisión casi diaria de cada uno de los enlaces propuestos –algo que resultaría poco menos que imposible teniendo en cuenta que hay una única persona encargada del mantenimiento del portal.

Si continuamos la navegación, accederemos a la sección "Interculturalidad", que agrupa recursos variados y actividades para trabajar la educación en la tolerancia, la solidaridad, el respecto y la diversidad cultural. Esta sección nos redirecciona a la página del MEC, donde se albergan las sucesivas leyes de extranjería, medidas educativas relacionadas con la inmigración y la adaptación lingüística propuestas desde el Ministerio, o planes de acogida elaborados por las distintas comunidades autónomas, todo lo cual debe ser revisado por los docentes de las aulas interculturales.

Ya llegando al final del *blog*, la autora recoge en "Textos para la formación del profesorado" bibliografía sobre temas tan variados como son la didáctica intercultural y la enseñanza del es-

pañol como L2 en contextos educativos escolares, no reglados o multilingües; la escuela y la interculturalidad; los retos en los contextos multiculturales; o las competencias interculturales y la resolución de conflictos fuera y dentro del aula. Se trata de una bibliografía amplia y completa que nos remite a actas de congresos, a artículos de investigación publicados en revistas o disponibles *on-line*, a obras recopilatorias de conferencias, a ponencias y exposiciones, así como a estudios en formato tradicional, escritos por renombrados especialistas en la materia.

Si bien es de obligado cumplimiento dejar de manifiesto el gran esfuerzo realizado por Carmen Rojas, docente entregada y comprometida con su profesión, no debemos dejar de mencionar algunos aspectos, tal vez un tanto superfluos, que podrían ser mejorados, como es el caso de la apariencia externa del *blog*. Aunque la información se nos muestra, en todo momento, clara y ordenada, quizás podría presentarse esta de un modo más atractivo, con iconos o cajas que hagan el contenido más visual, y reordenando la información en pestañas de acceso directo fácilmente localizables, para que no sea necesario, como ocurre en la actualidad, recorrer el *blog* verticalmente de principio a fin para encontrar aquello que buscamos. Son cuestiones estas, como decimos, banales, que no restan mérito al notable trabajo que hay detrás de la construcción de un *blog*, tan completo, y que abarca contenidos tan diversos en relación con la educación intercultural.

El *blog* **alumnadoextranjero** cuenta asimismo con un área más divulgativa que podemos encontrar en la parte izquierda de la pantalla, con algunos recursos interesantes para el profesor de ELE como "Vídeos musicales" que hacen referencia al tema de la inmigración y que pueden ser utilizados como medida de sensibilización del alumnado de Secundaria y Bachillerato; "Enlaces de interés" con *links* interesantes como "Música en español" donde podemos ver directamente desde Youtube videoclips clasificados por nacionalidades (Argentina, Colombia, España...); o enlaces al *Portfolio Europeo de las Lenguas*, a un diccionario multilingüe, al sitio Aula Intercultural o al Centro Virtual Cervantes.

Para terminar, la autora del *blog*, Carmen Rojas, nos ofrece la posibilidad de participar activamente, dejando nuestras impresiones a través de una especie de foro temático de difícil acceso. El uso del foro es sencillo, aunque está verdaderamente escondido en la botonera que encontramos a la izquierda del menú bajo el título "Índice de temas". Desde ahí y desplegando las opciones que se van encontrando, llegamos al apartado "Premios Dardo" donde, haciendo clic, se nos permite publicar un comentario a la entrada. Quizá sería conveniente habilitar una función que constituyese un verdadero foro, pues creemos que esto enriquecería enormemente el *blog*, al abrirse a temas de debate y aportar nuevas ideas en el ámbito que nos acoge.

En definitiva, todo el *blog* constituye un profundo trabajo de búsqueda y análisis de materiales, bibliografía, recursos didácticos o legislación, puesto específicamente al alcance del profesorado de ELE, y en general de todo un profesorado que cada vez más debe llevar a cabo su tarea docente en ámbitos interculturales.

Por último, cabe destacar que este *blog* ha sido propuesto por *Cuaderno Intercultural* para el Premio Dardo, dato que aparece reflejado en la página de inicio, en la que además se hace referencia a otros "*blogs* amigos" relacionados con la enseñanza de ELE y la Educación Intercultural. Los Premios Dardo se conceden "como reconocimiento a los *bloggers* que han demostrado el compromiso de transmitir valores culturales, éticos, literarios o personales". Y para nosotros, efectivamente, este *blog* se merece este reconocimiento, dado el gran trabajo y esfuerzo altruista que hay detrás, y que refleja un profundo compromiso para con la bonita profesión de enseñar en la diversidad cultural.

Beatriz Ferrería Durán
*La Casa de las Lenguas*
Universidad de Oviedo

## TECLA

**www.educacion.es/exterior/uk/es/tecla/tecla.shtml**

La Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, organismo dependiente del Ministerio de Educación, nos presenta un portal con información muy útil, por ejemplo, para alumnos británicos interesados en estudiar español tanto allí como en nuestro país, hijos de inmigrantes españoles que no quieran perder la lengua de sus progenitores, docentes anglosajones que deseen mejorar y actualizarse, o profesores nativos que se estén planteando desplazarse y trabajar en las islas. Pero, sobre todo, nos ofrece una interesantísima sección de publicaciones y materiales, para todos los niveles y edades, entre los que destaca TECLA.

TECLA es una revista electrónica que se publica mensualmente desde el año 2005. Cada número nos presenta tres textos –respectivamente para los niveles A, B y C según el MCER– y su explotación didáctica. Los temas abordados son de cultura y actualidad, tanto española como hispanoamericana, y pueden tratar aspectos diferentes, aunque en muchos casos cada publicación tiene un eje temático en torno al cual giran tanto las lecturas como las actividades que se proponen. Incluso en el último año se han añadido grabaciones, para que se puedan trabajar los mismos materiales tanto como actividades de comprensión lectora, como de comprensión auditiva. El acceso a los diferentes artículos es sencillo, pues una vez en la página web de la revista se selecciona el año y fácilmente podemos ver los índices de los distintos números publicados durante ese periodo. Al encontrar lo que buscamos, hacemos clic sobre el título y accedemos a todo lo que necesitamos "listo para llevar al aula".

Se trata pues, de una manera sencilla y rápida de encontrar textos variados, relacionados con nuestra cultura, y que se pueden utilizar según se nos presentan o modificando las actividades. Con lo que sí hay que tener cuidado es con que a veces hay algún dato sin actualizar.

## Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)

**www.lllf.uam.es:8888/coser**

Investigadores y alumnos de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) ponen a nuestra disposición un corpus del español rural que crearon entre 1990 y 2009, entrevistando a "hablantes rurales, a ser posible mayores, de escasa escolarización y naturales del lugar en que son entrevistados". Con el objetivo de aumentar los materiales disponibles sobre dialectología del español peninsular, se recorrieron gran parte de la geografía española. Llama la atención, sin embargo, la ausencia de informantes insulares, gallegos o de las costas mediterráneas, y el escaso número de andaluces.

En "archivos sonoros" nos podemos encontrar con una tercera parte del corpus digitalizado, aunque la mayoría de estos documentos refleja el habla de Castilla. Este trabajo es muy interesante para ver las diferencias entre territorios próximos, que seguramente serían más significativas si se compararan con las del habla de otras comunidades donde la influencia de otras lenguas o dialectos se deja notar más.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, lo más interesante para el aula de ELE serían esas muestras dialectales que nos permiten mostrar a los alumnos de niveles avanzados la presencia de ciertos fenómenos gramaticales y léxicos poco comunes en la norma culta o estándar, de una manera más natural que si nosotros tuviéramos que imitarlos. De este modo, los estudiantes verían que incluso dentro del mismo país o comunidad autónoma hay diferencias, aunque habría que tener cuidado de que ellos no empezaran a cometer "errores".

## Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación

**http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web**

Volviendo al Ministerio de Educación, nos encontramos en este caso con un interesantísimo banco de recursos audiovisuales –fotografías, ilustraciones, videos, animaciones y sonidos– que profesores de distintos ámbitos pueden utilizar libremente a la hora de preparar materiales y de impartir sus clases, y que además nos permite acceder a los contenidos de tres maneras distintas.

En primer lugar, podemos introducir palabras clave, seleccionar el tipo de archivo que nos interesa y dejar que sea el buscador quien lleve a cabo la exploración. En segundo lugar, es posible acceder a esas palabras clave por su relación con las diferentes materias del currículum español de Primaria, Segundaria o Bachillerato, o con diferentes módulos de Formación Profesional. Sin embargo, en el ámbito del ELE posiblemente lo más interesante sea acceder a partir de las "colecciones". Algunas de ellas, como "Camino de Santiago" o "Catedrales de España" están directamente relacionadas con nuestra cultura, mientras que otras como "Folclore" la tratan desde una perspectiva más global, y otras, como "Deportes" o "Reciclaje" tratan temas que se suelen abordar en cualquier curso de lengua extranjera. Encontramos aquí no solo imágenes, sino entrevistas o breves documentales que nos pueden dar ideas y ayudar a enfocar diversos temas.

En conclusión, aunque más limitado que buscadores genéricos como Google en el caso de las imágenes o Youtube en el de los vídeos, los archivos incluidos en este banco son de utilización "universal, gratuita y abierta, siempre y cuando se trate de un uso educativo no comercial." Debido en parte a este objetivo, los materiales parecen estar mejor seleccionados y organizados.

## VideoEle - Vídeos para aprender español como lengua extranjera

**www.videoele.com**

Este portal, diseñado por el profesor Agustín Iruela, nos ofrece numerosos vídeos "domésticos y didácticos" de entre 3 y 6 minutos, con español del centro y norte peninsular, y entornos en su gran mayoría de Barcelona. Los vídeos están clasificados en los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER, y el propio autor explica que no incluye material para el nivel C porque considera que esos alumnos "ya disponen de una competencia comunicativa y un conjunto de estrategias de aprendizaje suficientes para utilizar vídeos dirigidos a nativos y aprender directamente de ellos."

Todos los documentos que aquí se ofrecen tratan tanto la cultura española como diferentes funciones comunicativas y contenidos de vocabulario y gramática. Esto se hace especialmente patente si accedemos a cualquiera de los niveles desde la "zona de profesores". Aquí se van enumerando y agrupando los diferentes conocimientos que caracterizan el portal, y señalando los vídeos en los que se trabajan. Una vez seleccionada la imagen del archivo que nos interesa, tenemos acceso al vídeo y a su trascripción. En algunos casos se ofrece también una guía didáctica con actividades para antes, durante y después del visionado, y sus soluciones. La pena es que el autor todavía no ha tenido tiempo de diseñar guías didácticas para todos los vídeos.

Existe también la opción de que alumnos que estudian español de manera autónoma utilicen la plataforma accediendo al "curso". De nuevo, los mismos vídeos se agrupan en los cuatro niveles ya mencionados, aunque aquí hay menos referencias a los contenidos que se trabajan; en su lugar aparece una breve descripción del documento para que el estudiante seleccione el que más se acerque a sus intereses.

Nos encontramos pues ante un interesante material audiovisual, solicitado por docentes y discentes en numerosas ocasiones, organizado por niveles, diseñado con fines didácticos y que

ofrece numerosas opciones, que se puede utilizar en el aula o fuera de la misma, bajo la guía de un profesor o de manera autónoma. También podemos aprovechar las guías que se facilitan o diseñar las nuestras propias.

## Radialistas apasionadas y apasionados

**www.radialistas.net/fechas.php**

Esta es la web de la ONG Radialistas apasionadas y apasionados, con sede en Quito, Ecuador. En ella se ofrecen diferentes clips de radio que tratan temas diversos, aunque parecen interesarles especialmente los de ecología, derechos humanos, sexualidad o género; también hay bastante material relacionado con la religión (parábolas, información sobre la Semana Santa...).

En esta dirección se recogen, generalmente, emisiones de radios hispanoamericanas y temas de actualidad, como la historia de los 33 mineros que permanecieron encerrados en una mina chilena durante más de dos meses o las revueltas en el mundo musulmán. Esta página web puede ser muy interesante para que los profesores de ELE mostremos a nuestros alumnos cómo se trata una determinada noticia en el ámbito hispanohablante; igualmente, hay chistes que pueden ayudar a crear un buen ambiente en la clase... Y con todo ello se les puede hacer llegar a los estudiantes diferentes acentos, para que no se acostumbren exclusivamente al de su profesor.

Sin olvidar que no se trata de un material diseñado específicamente para el aula, si hacemos una buena selección entre los numerosos documentos los profesores de español podemos encontrar material muy útil para nuestras clases (labor nuestra sería preparar la explotación didáctica). Necesitaremos, por lo tanto, dedicarle algo más de tiempo que en otros casos, pero nos ayudará a dinamizar las sesiones, y a hacerlas más variadas, manteniendo así la motivación y el interés constante por parte de nuestros alumnos.

Ana Sanmiguel Mariño
Máster en ELE (Curso 2010-2011)
Universidad de Oviedo

## Vandergrift, Larry, y Marzieh H. Tafaghodtari "Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study"

***Language Learning* 60:2, pp. 470-497, 2010.**

Vandergrift y Tafaghodtari exponen en este artículo los resultados de un estudio que han realizado sobre los efectos de la instrucción de las estrategias metacognitivas en la destreza de la comprensión oral en L2. La metodología objeto de análisis guía a los aprendientes de una manera sistemática y extendida en el tiempo a través de los procesos metacognitivos (predicción, planificación, monitorización, evaluación y resolución de problemas) que subyacen a una comprensión oral eficaz de L2.

La aplicación del conocimiento metacognitivo (conocimiento de los procesos cognitivos y la capacidad de monitorizar, regular y coordinar esos procesos) es una característica mental común a los buenos aprendientes. Se han llevado a cabo investigaciones que demuestran el desarrollo del conocimiento metacognitivo que acompaña a un enfoque que trabaje este conocimiento en aprendientes de L2 de una manera sistemática a través de diarios, cuestionarios y discusiones basadas en el proceso, pero todavía no se han demostrado empíricamente los efectos de esta elicitación metacognitiva sistemática en los resultados (*achievement*) de una comprensión oral.

Por otro lado, hasta la fecha, en la comprensión oral se ha prestado poca atención a la instrucción sistemática de un repertorio integrado de estrategias que ayuden a los aprendientes en situaciones de la vida real. Son conocidas una serie de estrategias de instrucción en la comprensión oral de L2 (entender el mensaje general, activar los conocimientos mentales en actividades previas y hacer predicciones e inferencias). Sin embargo, los estudios realizados solo han investigado el uso de una o dos estrategias inmediatamente después del período de instrucción, de modo que no existe ninguna demostración empírica concluyente de los beneficios de la instrucción a más largo plazo, ni de la utilización de las estrategias metacognitivas de un modo interconectado.

Partiendo de estas premisas, los autores se proponen analizar el efecto del uso coordinado de estrategias múltiples durante un período de un semestre. Las hipótesis que los investigadores formulan predicen mejores resultados en los participantes del grupo experimental y, dentro de ese grupo, en el subgrupo de nivel más bajo. En este mismo subgrupo predicen la mejora más importante en cuanto a conocimiento metacognitivo

Participaron en el estudio 106 alumnos de nivel universitario de francés (FSL), de los cuales 59 formaron parte del grupo experimental, y se clasificaron en dos grupos según el nivel obtenido en una prueba de comprensión oral previa a la intervención didáctica (nivel más alto y nivel más bajo), y 47 formaron parte del grupo de control, que también se clasificaron en dos grupos según el nivel obtenido en dicha prueba. Se administró el test de comprensión oral al principio y al final del estudio; se administró también un cuestionario (MALQ) de medición del conocimiento metacognitivo al principio, a la mitad y al final del estudio, justo después de una actividad de comprensión oral. Respecto al tratamiento del grupo experimental, una vez por semana durante un período de un semestre (trece semanas) los participantes escucharon un texto auténtico diferente. El procedimiento era siempre el mismo y consistía en una metodología de varios pasos que combinaba e intercalaba entre las diferentes escuchas estrategias de predicción de información y vocabulario, negociación con los compañeros, comprensión de nueva información y confirmación de predicciones,

todo ello recogido en un diario estructurado para poder seguir cada paso, y con una sección para apuntar reflexiones finales sobre aspectos a mejorar en el uso de estrategias.

Los resultados de los análisis de la investigación confirman todas las hipótesis planteadas. El grupo experimental superó al grupo de control en la prueba final de comprensión oral y fueron los aprendientes del grupo experimental con el nivel más bajo los que mejoraron de manera más significativa. Estos mismos aprendientes fueron también los que experimentaron una mejora más importante en cuanto a conocimiento metacognitivo. Este último dato, que sean los aprendientes con nivel más bajo los que experimenten un mayor progreso, probablemente se explique por la incorporación de estrategias que no utilizaban antes de la intervención.

Lo más novedoso de la propuesta metodológica es el hecho de que no se parta de preguntas específicas a las que hay que buscar respuesta, sino que se intentan reproducir situaciones de la vida real donde no suele haber preguntas predeterminadas, y donde los aprendientes tienen que ir construyendo la información que oyen activando las estrategias metacognitivas objeto de atención. El otro aspecto novedoso de la propuesta es que se trabajen varias estrategias en el mismo texto oral, como se sabe que sucede de manera natural en L1 y en los buenos aprendientes de L2, aspecto este que va a contracorriente de lo que encontramos en las propuestas metodológicas y estratégicas actuales.

Carolina Mussons Juncar
EOI Santa Coloma
y Universitat de Barcelona

## Pérez Ruiz, J.
## "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE"

***Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 8 (4), pp. 126-159, 2010.**

Entendiendo la conversación como una construcción compartida entre dos interlocutores, y partiendo de que la habilidad para interactuar correctamente en ella es una competencia en sí misma, el estudio de este investigador analiza la especificidad de los Turnos de Apoyo Verbales (TA), frente a otros elementos vertebradores de la misma, como los Turnos de Habla, (aquellos en los que se transmite información) y las zonas de cambio de turno (o zonas de transición pertinente) o las superposiciones de habla.

Quizá por el hecho de no tener un contenido referencial, el turno de apoyo verbal sea, de todo el conjunto de los elementos que organizan la conversación, el que haya sido menos estudiado. Es sin embargo objeto de una vital consideración en este caso, puesto que se parte de que, al mostrar seguimiento por parte del oyente a quien está escuchando y que no se quiere tomar el turno de habla, el receptor coopera y colabora mediante ellos en la construcción de la interacción, y por tanto en la del mensaje y la información.

La descripción de los turnos de habla no solo nos ofrece así una aproximación más clara sobre cómo se organiza una conversación en una lengua concreta, sino que también, al analizarse el fenómeno en su variación lingüística y cultural, puede ayudarnos a comprender las diferencias que existen en la realización de los TA en diferentes lenguas y culturas y hasta qué punto su producción puede ser un obstáculo a una comunicación efectiva y, en su caso, hasta qué punto es necesario que se incorpore a la enseñanza del idioma.

Las aportaciones de este análisis cuantitativo de los turnos de apoyo se orientan en esta línea, centrándose en una muestra de doce estudiantes taiwaneses universitarios de cuarto curso

de ELE. Todos tenían el chino mandarín como lengua materna, llevaban cuatro años estudiando español, y tenían un nivel de A2-B1 según el MCER. Al ser compañeros de la misma clase, y tener la posibilidad de elegir libremente a su interlocutor en la prueba, se establecía entre los participantes una relación de igualdad. Las conversaciones de audio, de diez minutos seguidos, tuvieron lugar en un contexto académico, siendo de carácter diádico, semidirigido y de temática libre.

Se buscaba analizar no solo la frecuencia de producción de los turnos de apoyo, sino también hacer una clasificación que tuviese en cuenta sus funciones, su complejidad lingüística, la influencia del contexto, su localización con respecto a los cambios de turno y las superposiciones, y su contribución a la interacción oral. Partiendo de una categorización en un estudio previo realizado con hablantes nativos de español, se tipificaron funciones de apoyo de los TA, de entendimiento, de seguimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento y de reafirmación. Atendiendo a su complejidad lingüística, se analizaron turnos de apoyo simples, o integrados por una palabra o elemento paralingüístico; compuestos, o configurados por unidades sintácticas y semánticas de más de una palabra; y complejos o constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica. Con respecto a la influencia del contexto, se diferenció entre aquellos TA que vienen exigidos o requeridos por aspectos concretos de la interacción, o aquellos de carácter voluntario.

Los resultados del estudios no solo confirman (de nuevo) la universalidad de los turnos de apoyo como elementos de la comunicación humana: la frecuencia de los TA en esta muestra, menor que la documentada para otras lenguas como el inglés o el japonés, es semejante a la frecuencia de los mismos en otras muestras de chino como L1, también menor que en otras lenguas (120 de 335 turnos totales etiquetados).

El estudio también ha confirmado ciertas semejanzas con respecto al comportamiento de los nativos en este sentido: la función principal de los turnos de habla descritos es expresar acuerdo con el enunciado en marcha (30%), son mayoritariamente simples y constituidos por elementos paralingüísticos y adverbios (un 59%) y suelen ser más una estrategia requerida pragmáticamente por la interacción oral que voluntaria e independiente de ella (52%).

No obstante, se concluye también que los TA de la muestra se acercan a su vez al patrón cooperativo de la L1, en la medida en que se ha encontrado una frecuencia menor de producción de los mismos en zonas de superposición de habla y cambios de turno. Se observa además en este sentido que en ocasiones se utilizan los TA con una función social que enfatiza la cercanía afectiva de los interlocutores, esencial de la interacción oral.

En suma, el estudio confirma el funcionamiento de los TA como señales de colaboración que contribuyen de modo crucial a la interacción oral.

Azahara Cuesta García
Becaria de la Fundación La Caixa
Universitat de Barcelona

## Jones, Brett D., Sonia Llacer-Arrastia y Paula B. Newbill "Motivating foreign language students using self-determination theory"

***Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 3, pp. 171-189, 2009.**

Los profesores de segundas lenguas se preocupan por encontrar formas de mantener a sus estudiantes motivados e interesados en la clase y por la clase. Pero ¿cómo motivar a los estudiantes? Esto es lo que pretenden conseguir las autoras del artículo a través de una serie de actividades desarrolladas para tal fin.

Partiendo de la teoría de la autodeterminación que sugiere que los individuos desde su nacimiento tienen necesidades que se desarrollan con el tiempo y que las personas poseen la capacidad de tomar decisiones e interactuar con su ambiente, las investigadoras toman una subteoría que parte de la autodeterminación para llevar a una clase de español como lengua extranjera seis actividades que buscan motivar a los estudiantes.

Las actividades se diseñan según la teoría de la evaluación cognitiva –perteneciente a la teoría de la autodeterminación–, que explica los factores por los cuales una persona está o no intrínsecamente motivada. Estos factores son de orden psicológico y son tres. Uno, la autonomía o el control que puede tener el individuo sobre sus acciones o sobre las actividades que lleva a cabo. Dos, la competencia o el conocimiento de los individuos para realizar una tarea. Y, por último, la relación o la necesidad que tienen los seres humanos de establecer relaciones seguras y satisfactorias con otros.

La implementación de las actividades se hizo en una clase de español como lengua extranjera de nivel intermedio y en una universidad pública del estado de Virginia en los Estados Unidos de América. La clase estaba compuesta por 18 estudiantes con L1 inglés, dos de ellos bilingües con una lengua asiática. Las actividades fueron: 1) crear objetos con plastilina y usar un cuestionario que les proporcionó el profesor para hacer preguntas a los compañeros sobre su relación con el objeto, 2) realizar una sesión de revisión antes de un examen, 3) hablar de objetos personales –los estudiantes tenían que traer cinco objetos a la clase para comentar sobre ellos–, 4) facilitar el trabajo entre estudiantes más y menos competentes para que los últimos recibieran ayuda, 5) programar actividades de distintos niveles de dificultad para compensar las diferencias entre los estudiantes, 6) mostrar fotos inusuales y pedir a los estudiantes que respondieran a preguntas y practicaran la gramática en tareas orales y escritas.

Tres de las actividades fueron evaluadas a su término por los estudiantes y recibieron calificaciones positivas. Al final del curso se pasó un cuestionario en donde se les preguntó a los participantes si les interesó el curso y si lo disfrutaron. Según las autoras del estudio, los estudiantes sí encontraron el curso intrínsecamente motivador.

Con estas actividades se pretendía permitir que los estudiantes fueran autónomos, pudiesen mostrar su competencia en el español y a la vez se pudieran relacionar con los compañeros. Todo ello con un objetivo principal: que se desarrollara una motivación intrínseca en ellos.

Nelson Méndez
*Language Acquisition Research Lab*
Universidad de Ottawa, Canadá

## Navarro Romero, Betsabé
## "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendices en edad infantil y adulta"

***Philologica Urcitana*, vol. 2, pp. 115-128, 2010.**

En este artículo la autora presenta algunas teorías que han servido de marco teórico para el estudio de los procesos de adquisición de la lengua materna (L1) y los procesos de adquisición de la segunda lengua (L2) y discute qué similitudes y a la vez diferencias existen entre ambos procesos que puedan facilitar la tarea de enseñanza-aprendizaje. Asimismo se ocupa de temas como el factor edad y el contexto, es decir, si la lengua se adquiere de forma natural y espontánea o a través de la instrucción en el aula.

Según la autora, si bien es importante comprender el proceso de adquisición de una L2, más importante es aún conocer el proceso de adquisición de una L1. Nos recuerda que Noam Chomsky desarrolló su teoría de la adquisición del lenguaje en torno al concepto de "gramática universal". Esta teoría propone que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua mientras interactúan con el mundo que está a su alrededor; por ello se dice que este proceso es inconsciente y natural y culmina alrededor de los cinco años. Se ha dicho que la interacción social es un factor importante que facilita el aprendizaje. Un experimento realizado por la investigadora Patricia Kuhl reveló que la exposición a la lengua con hablantes nativos facilitaba la integración de las distintas habilidades lingüísticas y potenciaba el desarrollo cognitivo en los infantes. En cuanto a las teorías conductistas, lo que proponen es que el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo por imitación de sonidos y palabras, de forma que los niños imitan lo que dicen los adultos y lo que oyen; posición teórica a la que los expertos se oponen diciendo que "solo podemos imitar o memorizar palabras, pero no frases completas". Por otra parte, se habla de que los adultos enseñan a hablar a los niños, pero si se conceptualiza la enseñanza como un proceso en el que el individuo reflexiona sobre la lengua, esto ocurre en adultos y no en niños. También se menciona la llamada "motherese", es decir, la forma especial en que los adultos hablan con los niños utilizando un discurso más lento con suficientes repeticiones y enfatizando la entonación para facilitar la comprensión de los sonidos.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje de una L1 se produce de forma inconsciente, y que los niños simplemente hacen uso de la lengua de una manera apropiada, sin analizarla, "hablando y practicando". Mientras que la adquisición de la L2 en el aula se lleva a cabo de manera consciente y explícita siguiendo una metodología para lograr el objetivo deseado. Cuando se aprende una L1 se está en una inmersión lingüística completa a diferencia del aprendizaje de una L2 que estará sujeto a las limitaciones de edad y contexto que hemos mencionado antes. Hoy en día existen colegios que enseñan una segunda lengua en inmersión lingüística y donde, por ejemplo, a los niños se les enseñan ciertas asignaturas en la lengua meta. Se espera que los resultados sean mucho más satisfactorios que si solo tienen clases de segunda lengua o lengua extranjera.

La diferencia que existe entre aprender una segunda lengua a una edad infantil y a una edad adulta es que, en el primer caso, la enseñanza se basa principalmente en el desarrollo de la destreza oral, continuando con las demás a largo plazo. Con los adultos, por el contrario, se utiliza un enfoque más gramatical en donde la adquisición de la L2 se vuelve en un "aprendizaje continuo y de reajuste de conocimientos previos". De ahí que se defienda que la edad más recomendable para aprender una segunda lengua es la infancia, pues algunos expertos señalan la pubertad como período crítico en el cual se tiene más dificultad para ello ya que se pierde "la plasticidad del cerebro que impide la adquisición de estructuras lingüísticas de manera innata". Esto último es posible con los niños que llegan a adquirir una L2 de manera natural, casi nativa. De hecho, se aconseja que el aprendizaje de una L2 comience una vez que el niño ha adquirido un buen domi-

nio de la L1, es decir, alrededor de los tres años.

La autora concluye que es importante entender los procesos de adquisición de la L1, tener en cuenta las distintas circunstancias y contextos en los que se aprende una L1 y una L2, sacar ventaja de esas circunstancias al máximo y adaptarlas a las necesidades de los alumnos para conseguir mejores resultados, sin olvidar que la infancia es la mejor edad para emprender la tarea de aprendizaje de una segunda lengua.

Luz Patricia López Morelos
*Language Acquisition Research Lab*
Universidad de Ottawa, Canadá

## Rothman, J., T. Judy, P. Guijarro-Fuentes y A. Pires. "On the (un)-ambiguity of adjectival modification in Spanish determiner phrases: Informing debates on the mental representations of L2 syntax"

***Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 47-77, 2010.**

Las dificultades que representan los rasgos del sintagma determinante en español para los aprendices adultos de la lengua no han pasado desapercibidas para los profesores de español ni para los investigadores de la adquisición de segundas lenguas (L2). Sin embargo, si se compara con la morfología nominal (que ha sido objetivo de múltiples estudios) la posición de los adjetivos, que igualmente plantea problemas, se ha estudiado en menor medida. En este estudio, Rothman et al. investigan la adquisición de las características sintácticas y semánticas de la posición de los adjetivos con objeto de arrojar luz sobre el proceso de adquisición de la L2 por adultos.

Frente a la adquisición completa de la lengua materna (L1), el logro final en el caso de la segunda lengua de los adultos se caracteriza con frecuencia por la fosilización y una opcionalidad que no está presente en la lengua meta. En la actualidad, el tema de los recursos disponibles para los adultos en la adquisición de segundas lenguas es muy discutido y, para un grupo de investigadores, gira concretamente en torno a la posibilidad (o imposibilidad) de acceder a la "gramática universal" que se define dentro del marco chomskiano de la adquisición del lenguaje.

Si los adultos ya no tienen acceso a la "gramática universal", tendrían que recurrir a procesos generales de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas. Los investigadores que sostienen esta perspectiva explican las diferencias entre la lengua de los niños y los adultos como un déficit en la representación de la segunda lengua en la mente del hablante. Por otro lado, si los adultos siguen teniendo acceso completo a la "gramática

universal", las diferencias se atribuirían a otras fuentes, como la transferencia de la L1.

Con objeto de determinar cuál de las dos teorías se ve avalada por datos experimentales de adquisición de L2, los investigadores examinan el uso de adjetivos prenominales y posnominales en español por parte de hablantes nativos de inglés.

A diferencia de la posición canónica de los adjetivos en español (pospuestos al sustantivo), los adjetivos en inglés preceden al sustantivo. Dicho esto, en español, muchas adjetivos atributivos pueden ir antepuestos o pospuestos al sustantivo, según la interpretación semántica deseada. Los que aparecen en posición prenominal modifican a todos los referentes (*los feroces leones* = ser feroz es una característica de todos los leones), mientras que los posnominales se refieren solo a unos cuantos de los referentes (*los leones feroces* = un grupo de leones que son feroces). Esta característica no la comparten el inglés y el español y, por lo tanto, añade otra dificultad para los aprendices del español.

Según Anderson (2007), si los adultos ya no tienen acceso a la "gramática universal", hay tres criterios que deben ser satisfechos por el *input* o por la enseñanza para que un aprendiz domine el uso de los adjetivos. Es imprescindible que los aprendices de L2 reciban ejemplos de todo uso posible, que los ejemplos pongan en evidencia las diferencias entre los usos y, finalmente, que no haya interferencia que cree confusión durante el proceso de adquisición de los adjetivos.

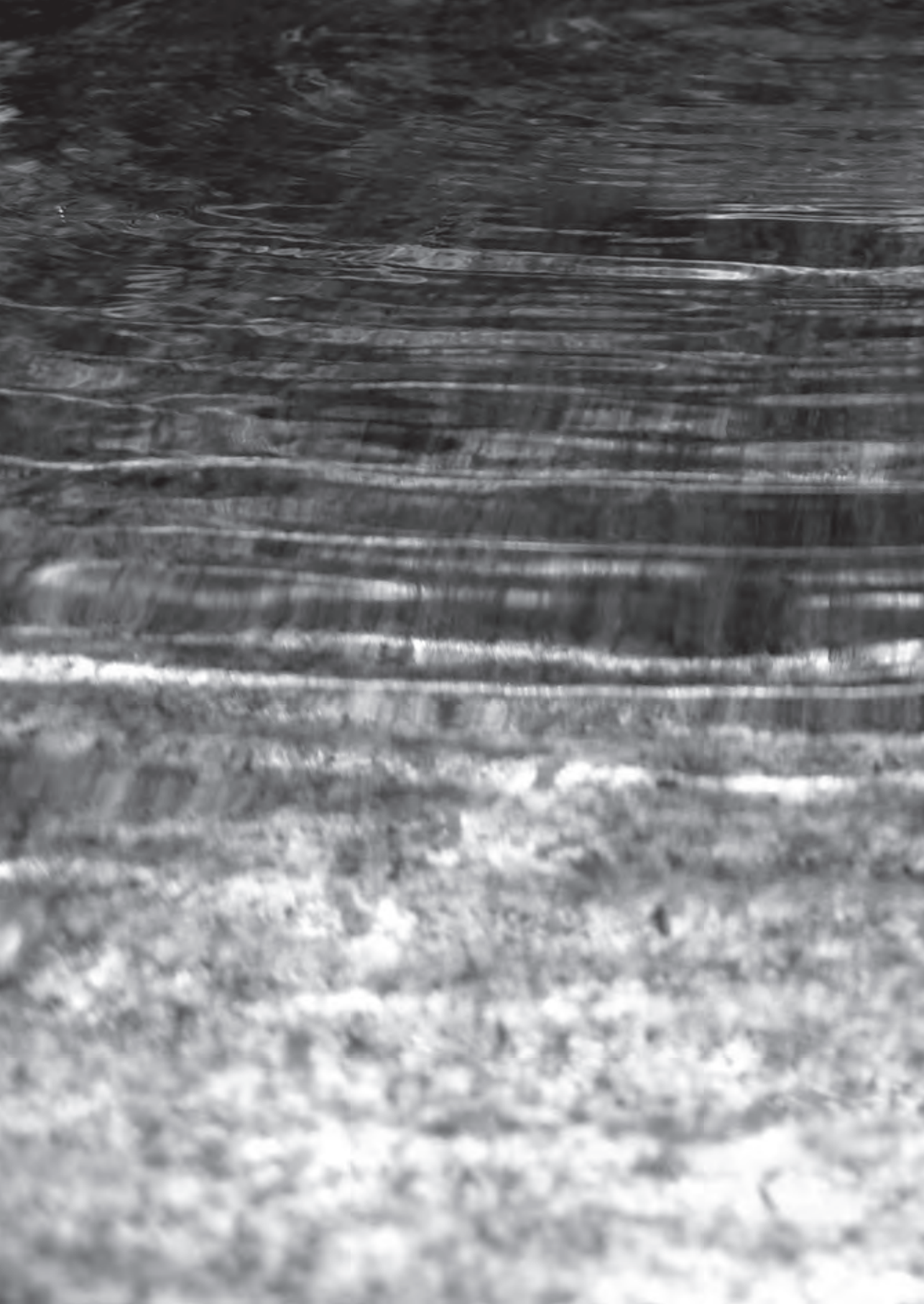
En la enseñanza del español como lengua extranjera, se suele presentar la posición canónica de los adjetivos, además de algunas excepciones que cambian de significado según la posición prenominal o posnominal (*pobre*, por ejemplo). Sin embargo, a los aprendices no se les proporcionan ejemplos de la distinta interpretación de los adjetivos atributivos cuando están antepuestos o pospuestos al sustantivo. Tampoco está claro que esta interpretación se pueda deducir del *input* que reciben en el aula y, por lo tanto, se ha de concluir que, en general, los criterios de Anderson no son satisfechos.

Para averiguar si los aprendices adquieren el conocimiento del uso de los adjetivos del español pese a las carencias de la instrucción formal, Rothman et al. pasaron dos pruebas a tres grupos de adultos: uno de aprendices de L2 de nivel intermedio de español, otro de aprendices de L2 de nivel avanzado y otro de hablantes nativos (el grupo de control). En la primera prueba, los participantes tuvieron que indicar la interpretación semántica correcta de frases en las que algunos adjetivos figuraban en posición prenominal y otros en posición posnominal. En la segunda, los investigadores pidieron a los participantes que colocaran el adjetivo en la posición correcta según la interpretación semántica lógica del contexto.

En ambas pruebas los resultados del grupo L2 avanzado y los del grupo de nativos fueron muy parecidos. El grupo L2 intermedio obtuvo menos respuestas correctas, pero tenía por lo menos un 80% de aciertos en cada prueba. Por lo tanto, los investigadores concluyen que los hablantes de L2 son capaces de interpretar y utilizar correctamente los adjetivos en posiciones prenominales y posnominales. A esta conclusión se llega claramente a partir de los resultados de los hablantes de L2 avanzados. Y, a partir de ahí, los investigadores mantienen que si bien la interlengua de los L2 de nivel intermedio todavía muestra opcionalidad en cuanto a los adjetivos, esa opcionalidad desaparecerá al aumentar el nivel de competencia en español.

Puesto que este estudio demuestra que los hablantes no nativos son capaces de adquirir el uso e interpretación adecuados de los adjetivos pese al incumplimiento de los criterios de Anderson, los resultados parecen apoyar la teoría del acceso completo a la Gramática Universal y apuntan al hecho de que el *input* indirecto con que se enfrentan en el aula y tal vez en otros contextos, parece ser suficiente para adquirir este aspecto de la gramática del español.

Rachel Klassen
*Language Acquisition Research Lab*
Universidad de Ottawa, Canadá



# Microcuentos

### El señor de la gorra

El tren marchaba monótonamente por la meseta castellana. Atrás iban quedando pueblecitos, ríos, rebaños de ovejas, algún que otro labriego, mudo en medio del campo inmenso. En el departamento, que era corrido, con un pasillo largo en el centro, viajaban gentes diversas; ejecutivos, opositores, curas, monjas, sirvientas solteronas que habían ido a pasar sus vacaciones en el pueblo y que se quejaban de lo pesado de los viajes, funcionarios que se habían comprado la *Crítica de la razón pura* en versión original (para dejarla encima del asiento y dárselas de intelectuales...).

Quizás la hora, dos de la tarde, era poco propicia para entablar conversación con los ocupantes de los asientos inmediatos, por lo que la atención de casi todos estaba centrada en una pareja de niños, de 2 ó 3 años, que se habían hecho amigos después de observarse en silencio algunos minutos y que no hacían más que corretear de arriba para abajo en medio de risas e infantil alborozo.

¡Qué deliciosa inocencia la de estos años tiernos! El niño, quizás presintiendo ya que su compañera era un ser muy atractivo para el hombre, de vez en cuando extendía los brazos hacia ella para abrazarla. Cosa que nunca llegaba a conseguir, no sé si porque la niña no parecía estar muy de acuerdo con este juego o porque su madre tampoco aprobaba la conducta poco ortodoxa del joven galán. El caso es que la buena señora no cesaba de llamar a su hija:

–Margarita, ven acá. Siéntate aquí conmigo.

Pero la invitación no convencía mucho a la niña, que prefería seguir jugando. Entonces la madre tenía que apelar a esos trucos estúpidos que naturalmente nunca dan resultado:

–Mira, que te doy un caramelo, o que te enseño esto o lo otro.

Hasta cierto momento en que a la señora en cuestión se le ocurrió una idea genial. El tren se había parado momentáneamente en una estación cualquiera y, en la vía paralela, estaba estacionado también otro tren que iba en dirección contraria. La máquina de este último había quedado situada casi enfrente del asiento de la señora y, apoyado en la barandilla de la locomotora, un hombre, de aspecto sucio y cansado se asomaba mirando al cielo.

–Margarita, ven acá o llamo al señor de la gorra para que te lleve.

¡Qué poder mágico el de estas palabras! La niña, sobrecogida de pánico, acudió sumisa al lado de su madre y con unos enormes ojos redondos se quedó temerosa contemplando al hombre que, absorto en sus pensamientos, continuaba mirando al cielo.

### Funcionarios

–Yo, la verdad, si tuviera que dar estos cursillos con más frecuencia, creo que no aguantaría. Menos mal que es uno cada mes. Y aun así tengo la garganta hecha polvo.

La que así hablaba era una funcionaria cincuentona, más bien bajita, ni guapa ni fea y, por lo que podía colegirse de la conversación, soltera. Al mismo tiempo que pronunciaba estas palabras, hojeaba, con una mezcla de asombro y nostálgico deleite, lo que a primera vista parecía un enorme libro viejo y sucio, sin tapas ni lomo, con las hojas cosidas de una manera rudimentaria. En realidad se trataba de una colección de tebeos del año 1956 que su interlocutor, compañero de profesión, llevaba para un amigo de Madrid muy interesado en estas publicaciones, ya casi olvidadas entre las pertenencias que aún seguían en casa de sus padres en el pueblo.

–Así que del año 1956 –continuó la funcionaria–. ¡Hay que ver! ¡Pues no tienen años ni nada! Ya puede darte un buen dinerito por ellos, ¿eh?

–Dinero no, pero una buena comida no se la quita nadie. ¡Con todo lo que me ha costado encontrarlos! O me invita a comer o no hay regalos.

–Oye, ¡cómo conduce ese amigo tuyo que nos trajo a la estación! ¡Qué barbaridad, qué modo de coger las curvas!

–Sí, desde luego. Es un tipo curioso. De mi promoción, ¿sabes? Él sacó la oposición cuando yo y hacía ya tiempo que no nos veíamos. Yo te juro que venía con el alma encogida, sobre todo porque debía de estar agotado. ¿Sabes a qué hora llegamos anoche al hotel? ¡A las 4.30 de la mañana! Nos fuimos a cenar después de la clausura y la cosa se prolongó hasta las tantas. Luego, que si todavía es temprano, que si vamos a tomar la última copa antes de despedirnos... Total, que eran las cinco cuando nos acostamos.

–¡Las cinco! Yo eso no lo aguanto. A las diez ya tengo sueño.

–Lo peor es que llevamos así desde que empezó el cursillo. Yo estoy medio tarumba, ¿sabes? Cuando salí esta mañana del hotel no sabía si me había acostado, si me había vestido o desvestido, duchado o no. Estaba totalmente obnubilado. Así que llega uno a casa roto. ¡Y mañana a las siete de la mañana tengo que viajar a Murcia! No sé si lo resistiré.

–¿Tú donde vives en Madrid? Porque yo te llevo en mi taxi.

–¿Por dónde vives tú?

–Yo en Goya. Pero no importa. Lo único, que tendré que pasar antes por mi casa para decirle a mi madre que ya he llegado, porque como me retrase diez minutos de la hora prevista, ya empieza a preocuparse, que si le habrá pasado algo, que ya debía estar aquí. Ya sabes cómo son las personas mayores.

–No, mira, mujer, si no hace falta. Además, no te pilla bien porque yo vivo en otra dirección.

–No importa. Yo lo único, eso sí, es avisar a mi madre para que no se inquiete, pero por lo demás...

–No, no. Además, a lo mejor incluso ha ido mi mujer a esperarme. No te preocupes

–Bueno, en fin, como quieras. A mi ya sabes que no me importa.

## Accidente

Como le habían advertido que iba armado y que era un sujeto peligroso, el hombre uniformado desenfundó su pistola, apuntó en dirección a la salida por donde sin duda pretendía escaparse el joven, el cual, acosado por sus seguidores, corría alocadamente. Dos detonaciones secas sonaron en el aire y el joven cayó de bruces en el suelo, continuando sin embargo su cuerpo arrastrándose unos metros por efecto de la inercia.

–¡Rápido, una ambulancia! –gritó una persona que se encontraba cerca.

–¡Desalojen, por favor! ¡Apártense! –ordenaba el guardia–. ¡A ver, que alguien llame una ambulancia! Le he dado en el pecho. ¡Qué mala suerte!

En el suelo yacía en un charco de sangre el muchacho que, consciente de su impotencia para hacer ya nada, miraba a los que le rodeaban con una expresión dolorosamente resignada. De entre los presentes se adelantó uno con gesto decidido que decía ser médico. Se aproximó al muchacho y tras examinar brevemente el lugar donde había hecho impacto la bala, dictaminó volviéndose al guardia:

–No creo que llegue vivo al hospital. Está perdiendo mucha sangre. La bala le ha atravesado una arteria importante. Hay que darse mucha prisa pues hará falta hacerle una transfusión inmediatamente. ¿Alguno de ustedes ha pedido ya una ambulancia? –dijo recorriendo con la mirada el grupo de personas que se había formado a su alrededor.

–Sí, ya está una en camino –contestó un señor mayor vestido de negro que se había apresurado a llamar a la Cruz Roja tan pronto se dio cuenta de lo que sucedía.

–¿Es grave entonces, doctor? –preguntó compungido el autor de los disparos–. Yo solo quería impedir que se escapara, no quería hacerle daño. Solo que no se escapara. Yo no quería hacerle daño... no, no quería...

En ese momento, el claxon impaciente de las sirenas anunciaba que se acercaba una ambulancia, la cual, segundos después se estacionaba

frente a la puerta del edificio. Dos hombres se bajaron de ella y con gran diligencia y delicadeza –lo que indicaba su alto grado de preparación y entrenamiento– procedieron a colocar al herido en la camilla que al efecto habían sacado de la parte trasera del vehículo y que luego volverían a depositar allí mismo con idéntica celeridad.

Cumplidos estos trámites, la ambulancia partió nuevamente a gran velocidad, abriéndose paso entre los otros coches y siguiendo la ruta más conveniente.

En la acera, frente al edificio donde había ocurrido el malhadado percance, un grupo creciente de curiosos hacía conjeturas sobre la naturaleza de los hechos...

### Inconvenientes de la vida moderna

–Le cobran en caja, al fondo a la derecha

–¿No podría cobrarme usted mismo? Es que tengo mucha prisa y es una cola muy larga. ¿Se ha fijado usted? Son más de 30 personas.

–Lo siento, señor. Tiene que pagar en caja.

Resignado, se puso en la cola y, al cabo de media hora, cuando ya estaba desesperado, le tocó el turno.

–No se admite el pago con tarjetas.

–¡Vaya, hombre! Pues ¿sabe qué le digo? Quédese con la compra porque no llevo suficiente dinero en efectivo.

Menos mal que llegó con el tiempo justo de coger el último autobús al pueblo.

### Prometérselas felices

–Le cuesta 1.235 euros. ¿Le interesa?

–Por supuesto que sí –respondió Felipe que, para celebrar la ocasión con los suyos, se había comprado media docena de botellas de champagne *Veuve Clicquot Ponsardin*–. Ya no había ninguna razón por la que preocuparse, o al menos eso creía, puesto que con todo el dinero del Gordo de Navidad, podría permitirse cualquier clase de lujos, incluso dejar el trabajo rutinario que venía desempeñando en una oficina desde hacía más de 30 años. No contaba, sin embargo, con que pocos días después de ingresar el dinero en el banco, le comunicaran que a su hijo menor, de vacaciones en un país del Extremo Oriente, lo habían metido en la cárcel.

### Visitante extraterrestre

Todos sabían que era una mujer que procedía de otro planeta en el que ya no era fácil encontrar trabajo y por eso había emprendido un viaje por el espacio en busca de un futuro mejor para sus hijos. Como era diminuta y contrahecha, la gente la miraba con desdén y, al no hablar ningún idioma conocido, le era muy difícil comunicarse con los humanos. Sin embargo, se entendía perfectamente con los perros, los cuales le seguían a todas partes, sin duda porque encontraban muy interesantes las historias que les contaba. Un buen día se supo que había desaparecido porque los perros no cesaron de aullar durante muchas horas.

### Sin comentarios

–Ahora que trabajo por la noche apenas coincidimos en casa.

–Afortunadamente –estuvo a punto de contestarle su mujer.

### Calambur en Urgencias

El tiro en la sien le dejó los sesos fuera, pero **se sos**tiene.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

北野建設(株)
(株)京都安田念珠店
西野興産
(株)長谷川製作所

# *Premios de investigación Asele 2011*

## Para tesis doctorales

### Objetivos y dotación económica

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, dotado con 1.300 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 2010** en cualquier universidad nacional o extranjera.

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

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

4. La **publicación** del trabajo premiado deberá adaptarse al formato establecido para la colección *Monografías de ASELE*.

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz, s/n
   26004 Logroño (ESPAÑA),
   los siguientes documentos:

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

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

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

   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 de 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 (Universidad de Valladolid, 21 al 24 de septiembre de 2011) y se difundirá a través de la página web de ASELE: www.aselered.org.

8. Cualquier consulta será atendida mediante el 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 2010** en cualquier universidad nacional o extranjera.

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

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

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

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz s/n
   26004 Logroño (ESPAÑA),
   los siguientes documentos:

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

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

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

   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 (Universidad de Valladolid, 21 al 24 de septiembre de 2011) y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

8. Cualquier consulta será atendida mediante el 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 tarjeta 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 |