46

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

XXIII CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE
UNIVERSIDAD DE GERONA

TEMA

Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales

FECHAS

Del 19 al 22 de septiembre de 2012

PRESIDENTA DEL COMITÉ ORGANIZADOR

Beatriz Blecua Falgueras

INFORMACIÓN

Universitat de Girona
Facultat de Lletres
Pça. Ferrater Mora, 1
17071 Girona
Tel. (0034) 972 418 106 – (0034) 972 418 820
XXIIIcongresoasele@udg.edu

www.aselered.org

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

Número 46, mayo de 2012

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7

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

3. Artículo de fondo 17

4. Lecturas complementarias 31

5. Para la clase de Español 33

· Experiencia didáctica, I 33
· Experiencia didáctica, II 41

6. Entrevista 51

7. Congresos, jornadas y cursos 57

8. Novedades bibliográficas 59

9. Notas de lectura 75

10. Re(d)señas 77

11. Revista de revistas 79

12. Creación 87

13. Premios de investigación 93

Junta Directiva

Presidenta
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente
Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

Vocal-Director del Boletín
Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidenta del Congreso
Beatriz Blecua Falgueras
Universidad de Gerona

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
Ilustraciones: Eva Mitala
Impresor: Trama Impresores, S.A.

Correspondencia

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

Carta del Director

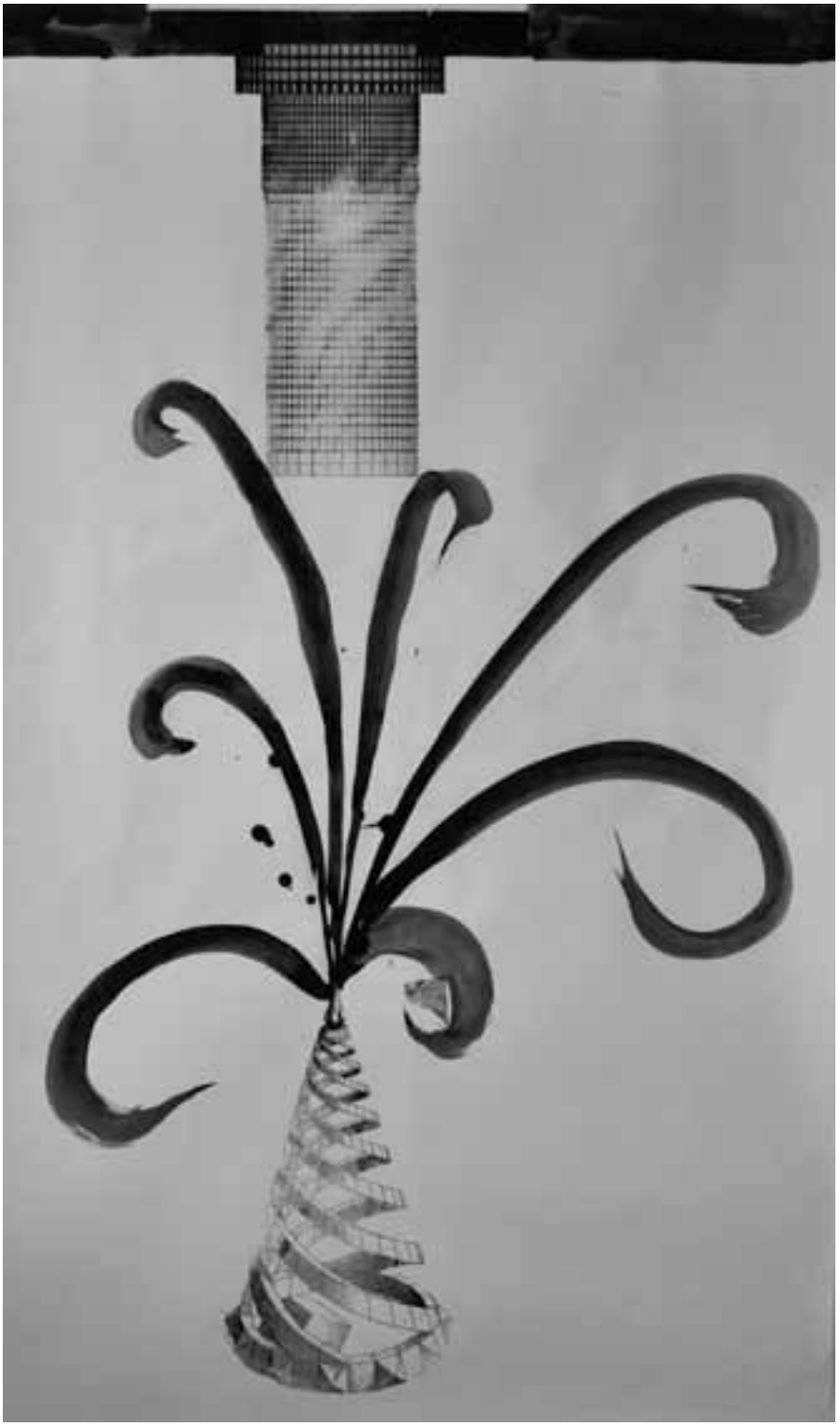
La respuesta de los socios a mi petición de colaboraciones para este número ha sido magnífica, más amplia de lo esperado, por lo que aprovecho la ocasión para darles las gracias desde estas líneas y recordarles, si les interesa participar en el de noviembre, que el plazo de admisión de originales se cierra el 15 de septiembre. Se lo recordaremos de nuevo por correo un mes antes a través de la Secretaría de ASELE, advirtiéndoles que para agilizar el proceso, deberán enviar sus propuestas directamente al director del boletín (pdguez@ull.es), evitando hacer uso del *replay* para contestar.

Como en números anteriores, en el presente se mantiene prácticamente el mismo índice de contenidos, entre los que destacamos, además del artículo de fondo y de la entrevista al director de la RAE, las reseñas de Emma Martinell, *El español en la maleta*, sobre la vida y milagros de profesores de español en el extranjero, y la de Begoña Sáez Martínez, "La gramática o la vida", acerca del reciente informe sobre sexismo lingüístico del profesor y académico Ignacio Bosque.

Y una noticia que alegrará a todos los que conocen a Dolores Soler-Espiauba: Su obra titulada *La hora bruja* ha resultado ganadora del XXXVI Premio de Novela Corta Gabriel Sijé. Al premio, dotado con 7.000 euros, concurrieron 615 novelas procedentes de 39 países, cantidad casi cuatro veces mayor que las 178 enviadas en la pasada edición. Enhorabuena, Dolores.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Nota: Con la amable autorización de la autora, Eva Mitala, reproducimos en este número algunos de los grabados que figuran en su página web **http://evamitala.wordpress.com**



Informe de la Junta Directiva

Congreso ASELE 2012

Con el final de curso y la primavera ya a las puertas, la preparación del XXIII Congreso en la Universidad de Gerona continúa su ritmo de trabajo. Vaya desde aquí nuestro agradecimiento al comité organizador por toda la labor realizada. Como ya sabéis, tendrá lugar **del 19 al 22 de septiembre de 2012** y su título es *Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Se ha invitado como ponentes a Juana Muñoz Liceras (Universidad de Ottawa, Canadá), José Manuel Blecua (Real Academia Española) y Kristi Jáuregui Ondarra (Universidad de Utrecht, Holanda), y habrá también una mesa redonda, moderada por Fermín Sierra, acerca del *Español, segunda lengua en contextos de inmigración*, en la que intervendrán Daniel Fuentes (Universidad de Almería), Mireia Trenchs (Universitat Pompeu Fabra) y Félix Villalba (CEA Agustina de Aragón, Madrid). Las líneas temáticas alrededor de las cuales se articularán las intervenciones del congreso y para las que os animamos a presentar propuestas son las siguientes:

1. Competencia plurilingüe y aprendizaje de ELE/L2
2. La enseñanza de ELE/L2 y el español como *lingua franca*
3. El papel de la lengua materna y el aprendizaje de ELE/L2 en contextos multilingües
4. Enseñanza de ELE/L2 en sociedades multilingües
5. Aprendizaje de español como segunda lengua y lenguas de inmigración
6. Competencia intercultural en aulas multilingües de español
7. Enseñanza de ELE/L2, intercomprensión lingüística y multicompetencia comunicativa
8. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español a alumnos con diversas lenguas extranjeras previas.

En breve recibiréis la segunda circular con todos los detalles acerca del congreso y, como siempre, en la web tenéis acceso a toda la información permanentemente actualizada: ponentes, plazos, inscripción, alojamiento, programa académico y cultural, etcétera. Esperamos que os sea de ayuda.

Publicaciones y premios ASELE de investigación

Como es habitual también por estas fechas, se encuentra en proceso de edición la monografía correspondiente al *Premio de Investigación ASELE 2011* para Tesis Doctorales –la número 15 en esta ocasión–, cuya autora es M.ª Mar Galindo Merino y que llevará por título *La lengua materna del alumno en el aprendizaje de ELE*. En este sentido, quisiéramos comentaros algo que ya avanzamos en la anterior asamblea, a propósito de la colaboración con el Ministerio de Educación. A causa de la restricciones motivadas por la actual situación económica, la directora de publicaciones del Ministerio nos informó de la imposibilidad de hacerse cargo de la edición completa, como habían venido haciendo hasta el momento. A partir de este año, la colaboración se limitará a sufragar una parte de los gastos; el resto, así como la propia edición, la asumimos nosotros como asociación, mientras buscamos otras vías de financiación alternativas. En cualquier caso, la colaboración con el Ministerio sigue resultando muy interesante, pues no solo se encarga de la posterior edición digital de las monografías a través de su plataforma electrónica, sino que difunde la colección en diversos foros y ferias del libro, junto con el resto de sus publicaciones en el ámbito educativo.

Por lo que respecta al *Premio ASELE de Memorias de Máster,* que obtuvo María Ángeles Vergara Padilla, por su trabajo *Situaciones e interacción oral en el español del turismo*, también está en marcha su edición digital, que podrá verse

próximamente en el apartado de *Publicaciones* de nuestra web. Allí podéis también consultar ya la obra que inició la serie, *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*, que fue la que obtuvo el premio de memorias de máster en la convocatoria anterior. Os recomendamos su lectura, que seguro que os dará buenas ideas para llevar este tipo de textos audiovisuales a las clases

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 2012 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 animar a todos aquellos que puedan estar interesados a presentar sus trabajos!

Por último, y con motivo del 25 aniversario de la creación de ASELE (1987-2012), estamos trabajando en la publicación de un pequeño libro en el que recogeremos algunos de los artículos de fondo más interesantes que han ido apareciendo en el Boletín. Su relectura servirá para poner de nuevo sobre la mesa temas candentes para el aprendizaje de ELE, así como para comprobar de qué modo han estado presentes a lo largo de estos años en nuestros boletines y cómo también han ido evolucionando las perspectivas de enfoque.

Renovación de cargos

El próximo 20 de septiembre de 2012, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXIII Congreso de ASELE* en Gerona, 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 Presidente, Vocal, Vocal-Director del Boletín 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 (Art. 5.º de los Estatutos y 2.3. del Reglamento de Régimen Interno). 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 el resto de los puntos que se tratarán.

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 del modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra nueva página web, que ya conocéis, así como la oportunidad de estar también en dos de las redes sociales más visitadas: Facebook y Twitter (damos las gracias a la responsable de ambas, M.ª Mar Galindo Merino, por su ágil, interesante y entusiasta gestión). Os animamos a que nos sigáis a través de ellas y os agradecemos desde aquí vuestros continuos comentarios.

Acordamos a su vez dar mayor difusión a nuestros premios de investigación, simplificar el envío de originales 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.

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 intere-

sados, a fin de poder 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 Jaén, representados por la profesora Isabel Sánchez López, su ofrecimiento para organizar el congreso de 2013. Hemos tenido ya la oportunidad de visitar la universidad que servirá de sede y comenzar a tratar algunos aspectos organizativos (de cara a la petición de subvenciones), que confiamos en poder comentar con todos vosotros en la próxima asamblea. ¡¡¡Hasta entonces!!!

Informe de secretaría-tesorería

Estado de la asociación

Con fecha 15 de febrero de 2012, el número y reparto de miembros de ASELE son los que se resumen en la tabla siguiente.

En relación con el último informe (Boletín 45), el incremento absoluto de nuevos socios es de 15, que se añaden a los 47, también nuevos, del último año, según contábamos en el anterior informe. Por su parte, ha aumentado ligeramente el porcentaje de los residentes fuera de España (Boletín 45: España, 60,03 %; otros países, 39,97 % / Boletín 46: España, 59,75 %; otros países, 40,25 %), lo que vuelve a incidir en la tendencia a la mayor internacionalización de ASELE.

Por otro lado, en contraste con lo observado en los dos informes precedentes, se recupera el progresivo aumento proporcional de mujeres (69,43 % frente al 67,37 % del informe anterior). Los países representados siguen siendo los mismos.

Como en otras ocasiones, animamos a todos los miembros de la Asociación, y especialmente a sus Delegados, para que, dentro de sus circunstancias y contextos de trabajo, inviten a inscribirse en ella o a participar en sus congresos a colegas y amigos que puedan estar interesados por el campo de la disciplina científica y didáctica que constituye la razón de ser de ASELE.

Socios distribuidos por países

Países	Socios
Alemania	17
Argelia	12
Australia	2
Austria	3
Bélgica	5
Brasil	16
Camerún	1
Canadá	4
Chile	1
China	2
Chipre	1
Costa Rica	1
Cuba	1
Dinamarca	2
Ecuador	3
Egipto	3
Emiratos Árabes Unidos	1
Eslovenia	6
España	432
Estados Unidos	25
Finlandia	6
Francia	8
Gabón	3
Grecia	11
Holanda	7
Irlanda	4
Islandia	1
Israel	4
Italia	33
Jamaica	2
Japón	30
Jordania	2
Marruecos	1
México	8
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	5
Portugal	19
Puerto Rico	1
Reino Unido	15
Rep. Dem. Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Suecia	3
Suiza	4
Taiwán	1
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2
Venezuela	1
Total 50 países	**723**

Estado de Tesorería

Adeudan la cuota de 2009	12
Adeudan la cuota de 2010	70
Adeudan la cuota de 2011	186

En este apartado, por continuar con el comentario del cuadro, los socios pendientes del pago de cuotas atrasadas que se detallan suponen una apreciable disminución respecto a los datos del informe del 15 de septiembre de 2011 (25, 97 y 203, respectivamente). La estimación de esta morosidad, que sin duda sería preferible no tener que registrar, se debe matizar con las siguientes consideraciones, más o menos conocidas por quienes son veteranos en ASELE. Muchas de las cuotas que aparecen aquí como pendientes, ya estarán satisfechas en el momento de salida del presente Boletín, puesto que desde finales de marzo se ha mandado un recordatorio a los socios con ocasión de poner al cobro la anualidad del año en curso, circunstancia aprovechada por bastantes colegas para regularizar su situación. A ello se añade el aspecto de que el número de morosos (por la razón que sea) es bastante más bajo que el de cuotas impagadas, ya que, como es consabido, muchos de los que adeudan la cuota de 2011 también tienen pendientes las de los dos años previos. En fin, bastantes de las cuotas más atrasadas (de 2009) se deben a compañeros residentes en países africanos, quienes suelen abonar sus cuotas pendientes con ocasión de participar en los congresos de ASELE, habida cuenta de ciertos problemas administrativos o costes para las transferencias bancarias desde tales países.

En general, podemos valorar positivamente la responsabilidad mayoritaria de los socios de ASELE también para cumplir con este compromiso económico de manera bastante puntual y regular, aunque nuestra obligación sea seguir insistiendo en la necesidad de que los socios con cuotas pendientes regularicen lo antes posible su situación en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad y respecto con el resto de compañeros. En consecuencia, esta Secretaría-Tesorería, en cumplimiento de sus funciones y según lo establecen los Estatutos, avisará a quienes adeudan dos o más ejercicios de su obligación de satisfacer las cuotas impagadas para seguir perteneciendo a la Asociación.

En cuanto al estado económico general (ingresos y gastos), también a fecha de 15 de febrero de 2012 (desde el 1 de septiembre de 2011) es el que resumimos a continuación. El total de ingresos (que incluyen las cuotas recibidas, el convenio con la Universidad de La Rioja, la venta de publicaciones, y el remanente del Congreso de Salamanca) han supuesto 13.777,09 euros. Por su parte, los gastos (que incluyen los relativos al gestor fiscal, comisiones bancarias, envío de Boletines, correo, declaraciones a Hacienda, reuniones de la Junta Directiva, pagos de los Premios ASELE de Investigación y de la nueva web de ASELE, emolumentos de secretaría administrativa y gastos generales) han ascendido a 12.129,72 euros. En consecuencia, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo positivo de 1.647,37 euros. Teniendo en cuenta que, por un lado, han aumentado en este período los gastos por el incremento de la cuantía de los premios y por el capítulo extraordinario de la nueva web y, por otro, que estamos pendientes de aumentar los ingresos por el cobro de las cuotas de este año, o de partidas pendientes de la Universidad de La Rioja para el Boletín, por ejemplo, hemos comenzado de nuevo una progresiva recuperación del saldo de la Asociación. Y así, en conjunto, el estado de cuentas de ASELE permite volver a afrontar con realismo los próximos retos, como la siguiente convocatoria de los Premios de Investigación o alguna publicación extraordinaria con ocasión del cuarto de siglo de la existencia de ASELE, aparte de sus gastos habituales de funcionamiento. Afortunadamente, podemos seguir valorando que el balance económico de ASELE, dentro de la modestia de sus datos económicos, sigue siendo equilibrado y positivo, además de bastante estable. Y ello se debe en buena parte al compromiso y la responsabilidad de los socios. Gracias a todos en nombre de la Junta Directiva.

Delegación de Alemania

La segunda mitad del año académico 2012 comenzó con el *Congreso Internacional: III Día del Profesor de Español* en la localidad de Bonn. Al que le siguieron la *8.ª Jornada del Día de las Lenguas* de la Asociación de las Universidades Populares (VHS) en Potsdam. Como viene siendo habitual, tuvo lugar el *Encuentro práctico de profesores de español* en Alemania, en Würzburg, organizado por Difusión, International House, la editorial Klett así como por el Instituto Cervantes. En la ciudad de Göttinger se celebró el *Congreso de profesores de español* en colaboración con la editorial Edinumen y el Instituto Cervantes.

En Hannover tuvo lugar la Feria de formación de profesores *Didacta, die Bildungsmesse*. En Leipzig se celebró la Feria del libro, *Leipziger Buchmesse*, donde el español también desempeñó un papel importante.

La Consejería de Educación de Alemania organizó diferentes actividades de formación de profesores en colaboración con otras instituciones como Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Landesinstitut für Pädagogic, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Staatliches Schulamt así como con Regierungspräsidium, en las localidades de Sajonia, Baviera, El Sarre, Madgeburgo, Neumünster, Nüremberg, Hamburgo, Fráncfort, Karlsruhe y Berlín, cubriendo así la formación reglada en español en el ámbito alemán.

Tanto las editoriales alemanas Hueber y Klett como los cinco centros del Instituto Cervantes del ámbito germánico organizaron diversos monográficos en el campo de ELE a lo largo de este segundo periodo académico. Para más información, consúltense sus respectivas páginas web.

Esther Barros Díez

Delegación de Bélgica

La Consejería de Educación ha mantenido su colaboración con diversas redes de formación como el CAF (organismo francófono) y GO! (de la Comunidad flamenca), entre las que destacamos "Competencia digital para la enseñanza del español" y "Enseñanza semipresencial en el contexto de la ALCE", ambas a cargo de Agustín Yagüe.

En el marco de los estudios de didáctica de las universidades belgas, destacamos varias sesiones de formación, entre ellas la visita del profesor Miguel Ángel Muro, director del máster *on-line* de la Universidad de La Rioja, a las Universidades de Amberes, Lieja y Libre de Bruselas (USLB).

Se ha contado con la colaboración de editoriales especializadas en la enseñanza de ELE: SGEL y enCLAVE-ELE.

A principios de diciembre tuvo lugar el encuentro de formación para profesores de español organizado con la colaboración de la editorial Difusión e International House, que contó con la presencia de Neus Sans, Begoña Montmany y Rosa Ribas.

Dolores Soler-Espiauba

Delegación de Eslovenia

La difusión del español en Eslovenia durante el año académico 2011-2012

En esloveno, la expresión "un pueblo español" (*španska vas*) designa algo remoto y desconocido. Sin embargo, desde hace ya algunas décadas la lengua española y toda su cultura han dejado de ser una *španska vas*, un pueblo español.

Pero aunque en esloveno existan dichos, el hecho es que hoy día **se enseña español hasta en los pueblos de Eslovenia**: en escuelas primarias o en institutos de secundaria como segunda lengua extranjera o en academias de idiomas, cuyos profesores de español se forman en la Universidad de Ljubljana. En el año académico 2011-2012 se celebró el XXX aniversario de la fundación de las cátedras de Estudios His-

pánicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana. Con este motivo se organizó, entre el 24 y el 26 de noviembre, un –tercer– **encuentro científico internacional en Ljubljana**. Este simposio, bajo el título «La percepción del tiempo en lengua y literatura», además de tratar un tema de continua actualidad, también estuvo cargado de valor simbólico y emotividad, dada su clara relación con el florecimiento que los estudios hispánicos han experimentado últimamente en Eslovenia. El marco temático propuesto atrajo a numerosos hispanistas de todo el mundo a reflexionar sobre el tiempo desde las más diversas perspectivas. A la cita acudieron más de 60 hispanistas y lusitanistas de Europa y América Latina, quienes disfrutaron también de un rico programa cultural en la capital eslovena. Quienes organizamos el simposio estamos profundamente satisfechos y contentos de haber podido estrechar vínculos con otros hispanistas y con otras universidades donde el hispanismo también crece, como por ejemplo en Europa Central y Oriental.

La Embajada de España organiza este año, en colaboración con ambas cátedras de Estudios Hispánicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, tres encuentros en formato de diálogo entre un escritor español y otro esloveno, bajo el nombre **"Diálogos literarios: Eslovenia-España"**. José María Merino visitó Ljubljana en octubre, en enero Andrés Neuman y en mayo será el turno de Jaime Siles.

Los estudiantes de Filología Hispánica no se forman solo en el aula sino también en el **grupo de teatro *Hipercloridria***, que todas las primaveras saca a escena una nueva obra. Este año nos han sorprendido con una de las tres tragedias más famosas de Lorca, *La casa de Bernarda Alba*.

La primavera de 2012 también nos ha traído muchísima movida cultural. El mes de marzo se ha dedicado a la cultura española dentro del programa de eventos de «Maribor: capital europea de la cultura» (*Evropska prestolnica kulture*). Además de las actividades (exposiciones, danza, charlas, conciertos, teatro, etc.) que ha preparado la Embajada de España, en Maribor se llevó a cabo el **VI Festival internacional de Teatro en Español**, en el que participaron 190 alumnos de institutos de seis países: República Checa, Eslovaquia, Brasil, Serbia, España y Eslovenia. Se presentaron 13 obras y los alumnos pudieron entablar muchas amistades.

Otro evento que también organizó la **Asociación Eslovena de Profesores de Español** y que ya se ha hecho tradicional también en primavera es el **Concurso nacional de español**, en el cual participan los alumnos que cursan su tercer año de español en cualquier instituto esloveno de enseñanza secundaria. Los adolescentes, de 17 o 18 años, realizan primero en su propio centro una prueba de preselección, tras la que una comisión nacional escoge a los 80 mejores. Estos se reúnen cada año en una ciudad eslovena diferente, en donde en primer lugar hacen un examen y escriben un ensayo, para después participar por la tarde en visitas guiadas, preparadas en español por los propios estudiantes anfitriones. Todo concluye en un acto cultural final con la entrega de diplomas y premios. El mejor estudiante gana un curso de verano de dos semanas de duración en España.

Para que el español se difunda también entre los jóvenes de Primaria que tienen entre 12 y 15 años, en abril la **Asociación Eslovena de Profesores de Español** ha organizado además un festival de canto, baile y teatro en español.

Como todos los años, el **Aula Cervantes** de Ljubljana organiza mensualmente las **tertulias «Noches de Bohemia»**, donde se reúnen los aficionados a la cultura y a la lengua española leyendo sus obras favoritas en un ambiente bohemio y distendido. En el Aula Cervantes se llevan también a cabo regularmente **seminarios de formación del profesorado** en colaboración con editoriales especializadas.

De todas estas actividades puede deducirse que los profesores eslovenos de español sienten gran amor por su trabajo, así como por la lengua y la cultura hispanas. Quizá Eslovenia –con sus dos millones de habitantes– sea una pequeña gran desconocida tanto para España como para Latinoamérica, pero lo que está claro es que se

trata de un pequeño país gran amante de todo lo ibérico, incluido el jamón.

Los profesores de español comenzamos no hace tanto a difundir esta lengua y esta cultura, transmitiendo a quienes la estudian nuestro entusiasmo y dedicación. Hoy día seguimos haciéndolo con más energía que nunca, porque somos totalmente conscientes de la enorme riqueza que supone conocer una lengua extranjera, sobre todo en un país tan pequeño, y de todo lo que se esconde bajo el océano cultural y lingüístico que es el español.

Marjana Šifrar Kalan

Delegación de Grecia

3 de diciembre de 2011: Jornada de actualización didáctica para profesores de español lengua extranjera. Sede: Instituto Cervantes de Atenas.

El pasado 3 de diciembre de 2011 se celebró en Atenas un seminario de formación para los profesores de español en Grecia. El Instituto Cervantes en colaboración con la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia (ASPE) y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Grecia organizaron una jornada de actualización didáctica dirigida a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera en la sede del Instituto Cervantes.

Especialmente informativa y útil fue la ponencia del asesor de Educación de la Embajada de España en Grecia, Salvador Priego Serrano, sobre las relaciones educativas entre España-Grecia y la presencia del español en Grecia. El jefe de estudios del Instituto Cervantes en Atenas, Juan Vicente Piqueras, nos deleitó con su presentación de "La poesía de la gramática". Las doctoras Eleni Leontaridi y Natividad Peramos Soler, profesoras de Lingüística y Lengua Española de la Universidad Aristóteles de Salónica y de la Universidad a Distancia Helénica presentaron un taller didáctico centrado en la explotación del texto literario bajo el título "El texto como pretexto: explotación del género escrito en la clase de ELE". Con esta ponencia expusieron que el profesor de ELE debe usar la literatura como un vehículo para enseñar español, siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa de los estudiantes. Presentaron qué tipo de materiales, géneros literarios y actividades dinamizadoras se pueden usar para conseguir que los alumnos se sientan motivados hacia la lectura y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno, productivo y creativo. Entre las presentaciones de libros destacaron las intervenciones de Vaguelis Xirogianopoulos, asesor técnico de la editorial Mundo español, con la presentación del libro *Preparación DELE B1. Gramática y vocabulario*, y la de Leonor Quintana, profesora de ELE y autora de uno de los relatos del libro *El español en la maleta.*

4 y 5 de febrero de 2012: Jornadas de actualización didáctica 2012 para profesores de español lengua extranjera: *La gramática y sus modos*. Sede: Instituto Cervantes de Atenas.

Los días 4 y 5 de febrero se llevaron a cabo las *Jornadas de actualización didáctica 2012* para el profesorado de ELE, sobre el tema: *La gramática y sus modos*, organizadas por ASPE en colaboración con el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación de la Embajada de España. Tras la presentación de las *Jornadas* por parte del director del Instituto Cervantes de Atenas, Eusebi Ayensa Prat, y el asesor de Educación de la Embajada de España en Grecia, Salvador Priego Serrano, se presentaron propuestas didácticas tanto de profesores en el ámbito de la enseñanza del español en Grecia como de especialistas y asesores de editoriales españolas que vinieron a presentar su material didáctico. Entre los especialistas en la enseñanza de español para griegos tenemos que destacar las intervenciones de Susana Lugo y Agélica Alexopoulou, profesoras del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Capodistriaca de Atenas. La doctora Susana Lugo nos presentó una propuesta para llevar al aula algunos aspectos que han de observarse en el discurso conversacional, mien-

tras que la doctora Alexopoulo, bajo el título "El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE", se centró en el conocimiento, la percepción y la comprensión de la cultura (en todas sus acepciones) de la comunidad en la que se habla la lengua objeto para promover el desarrollo de la competencia intercultural. Entre otros ponentes destacamos la presencia de Pedro Olalla, escritor, helenista-romanista y profesor en el Instituto Cervantes de Atenas; Ana Ron, licenciada en Filología Hispánica, Máster en Enseñanza de ELE, profesora del Instituto Cervantes de Atenas y autora de materiales didácticos; María José Martínez, docente de ELE en el Instituto Cervantes de Atenas así como autora de materiales de los exámenes DELE A1 y A2. Entre los ponentes llegados de España destacamos la intervención de José Manuel Foncubierta, asesor didáctico en la Editorial Edinumen, profesor y autor de materiales didácticos, que se centró en la gramática desde la cultura comunicativa. La ponente Belén Doblas Álvarez, profesora de español, Máster en Enseñanza de ELE y asesora didáctica de la Editorial Edelsa, en su taller titulado *Gramática sí, por favor*, reflexionó sobre por qué, cómo y cuándo enseñar gramática. Ernesto Rodríguez, docente de ELE en la academia International House de Barcelona, presentó una ponencia titulada *Bitácora. Los nuevos materiales de ELE entendidos como carta de navegación*, donde se analizaron las características que deben tener los materiales didácticos que propician un trabajo autónomo del estudiante desde sus necesidades, sus dudas y sus exigencias personales, realmente orientado al desarrollo de sus competencias.

Nota: Las jornadas se han llevado a cabo gracias al apoyo de la nueva presidenta de ASPE, Ioanna Stefatou, y de su equipo.

Natividad Peramos Soler

Delegación de Israel

Curso de Formación de Profesores en la Intercomprensión entre lenguas románicas

El Instituto Francés de Israel, el Instituto Italiano de Cultura de Tel Aviv y el Instituto Cervantes de Tel Aviv organizaron un Curso de Formación de Profesores en la Intercomprensión entre lenguas románicas, que tuvo lugar del 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2011.

Por iniciativa del Instituto Francés se realizó un seminario de 24 horas destinado a profesores de francés, italiano y español, que se llevó a cabo en los tres institutos alternadamente. Los ponentes fueron Elisabetta Bonvino (Università di Roma Tre), Sandrine Caddeo (Université de Provence) y Diego Cortés Velásquez (Università per Stranieri di Siena), que son asimismo los autores del manual de intercomprensión *EuRom 5* (www.eurom5.com) que acaba de ser publicado.

Más de cincuenta profesores participaron de la primera jornada de presentación de esta metodología original, que fue seguida de tres días intensivos de talleres prácticos a los que asistieron una veintena de docentes. El fin de dichos talleres era construir un curso común a los tres institutos para ser ofrecido al público israelí estudiante de los tres idiomas a partir del año próximo.

Todos los profesores presentes se mostraron entusiasmados por participar en este nuevo proyecto, que ya se está traduciendo en un plan de acción concreto: se realizará una experiencia piloto con alumnos voluntarios de nivel avanzado de los tres institutos en enero de 2012; se ofrecerá un módulo de 4 clases al final de los cursos de nivel B2 y C ya existentes en los institutos, a partir de abril de 2012; y se hará un lanzamiento de una oferta lingüística y cultural en común desde octubre de 2012.

Esta es la primera vez que los tres institutos llevan a cabo una formación conjunta y cabe mencionar que el encuentro y el contacto entre los profesores han sido sumamente enriquecedores. Se han sentado las bases para una futura colaboración y trabajo en común tanto en la

intercomprensión como en otros temas que interesan a todos los docentes de lenguas extranjeras en Israel.

Ivonne Lerner

Delegación de Japón

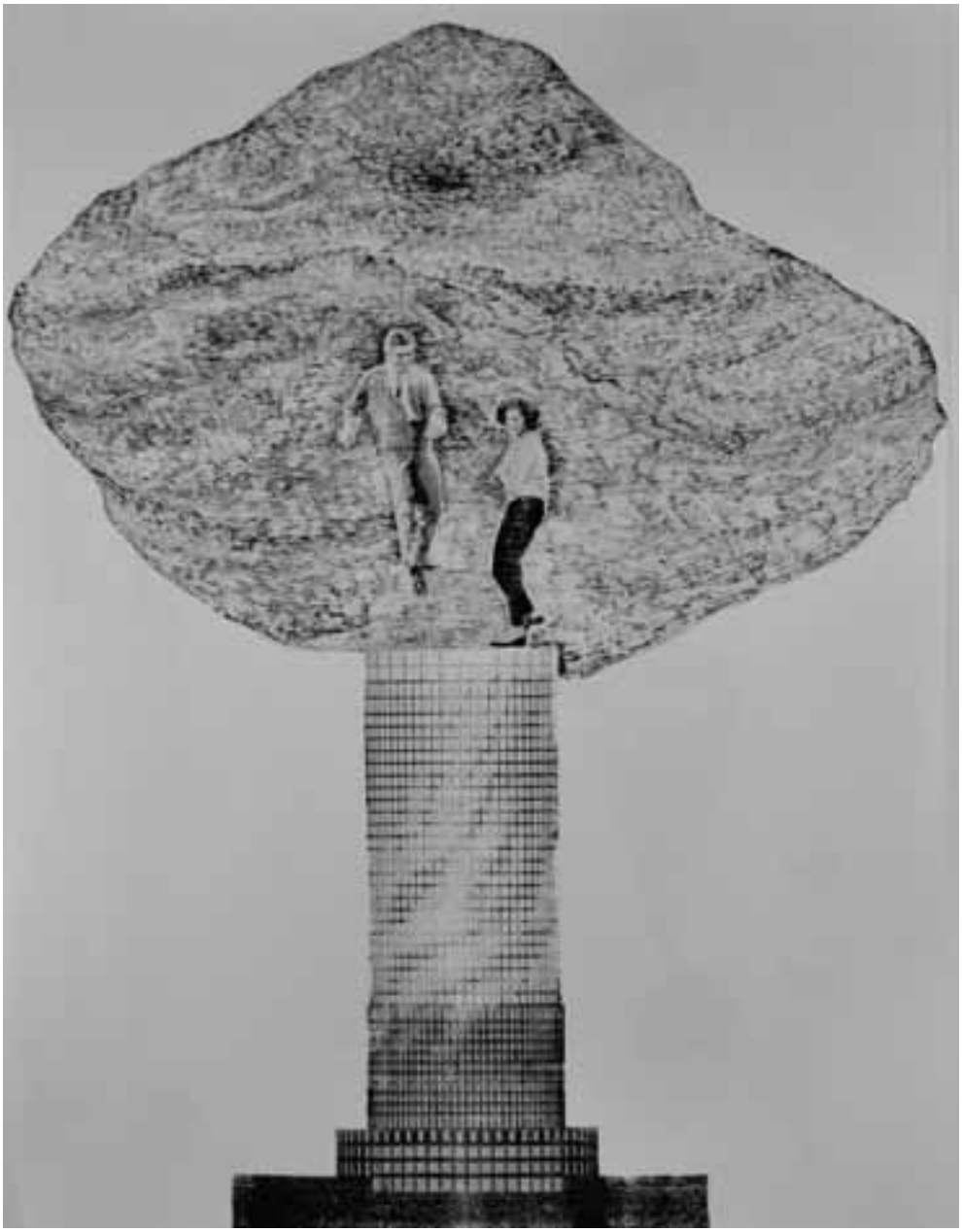
La Radio Nacional Japonesa emite desde hace más de 50 años, y durante cinco días a la semana, dos programas para la enseñanza de español (niveles inicial e intermedio), que tienen gran audiencia. Igualmente, editan el correspondiente libro de texto, de tal forma que los oyentes pueden estudiar a través del libro y, paralelamente, escuchar las explicaciones del profesor en la radio. Cada año, un profesor de universidad se encarga de escribir el texto y los guiones del curso. Este año dicha labor le ha correspondido al profesor Satoshi Ninomiya, de la Universidad Dokkyo, y a quien suscribe estas líneas, delegada de ASELE en Japón, poner la voz española al programa.

Todo empezó un sábado de abril de 1956 y, desde esa fecha, la Radio Televisión Japonesa (NHK), a través de su canal educativo, se dedica a hacer realidad para muchos una enseñanza que de otra manera no hubiera sido posible, porque ella es la "profesora particular" que llega directamente a las casas con sus voces femeninas y masculinas y sus palabras; la que entra con sus ondas en los dormitorios despertando a sus alumnos a las 7.30 de la mañana, los acompaña mientras desayunan, se visten y se arreglan para dirigirse al trabajo o a las aulas; ella es la que pasa por las cocinas, se enreda en la espuma del fregadero y en el polvo que quitan las amas de casa; la que se desliza suave entre las sábanas de los enfermos, se cuela sin llave por las rejas de las cárceles, se hace oír en auriculares viajeros y ya, a la tarde, en el paseo de las ondas, se repite para llegar a los rezagados, a los dormilones y a los que no han tenido tiempo por la mañana, pero también a los aplicados que insisten hasta quedarse con el último detalle de sus palabras.

Para esta ocasión, el profesor Ninomiya le puso al programa el título de *Un billete al español*, y a través de él, tiene la intención de llevar a los alumnos de Madrid al cielo de España, contándoles cómo es su cultura, cómo son sus costumbres, tradiciones, ciudades y paisajes, además de guiarlos por la lengua, paso a paso, pero sin pausa.

Y aunque tan lejos, es curioso cómo ASELE ha sido de utilidad a estos cursos, ya que algunos de sus socios –Yoshimi Hiroyasu, Juan Carlos Moyano y Tsutomu Kigoshi, actual encargado del nivel intermedio– también han escrito páginas de la historia del programa.

Pilar Lago



¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral

Introducción

How you react to a mistake is part of your whole vision of what a language is, what a teacher is.
(M. Bartram y R. Walton, 1991)

Una de las prácticas más habituales y significativas en las clases de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) es la corrección de errores. Los docentes emplean una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en corregir las producciones tanto orales como escritas de sus estudiantes. Esta es una tarea que aceptan como parte consustancial de su trabajo y que suelen desarrollar en numerosas ocasiones de forma intuitiva, siguiendo sus creencias y sin haber recibido ningún tipo de preparación para ello.

La corrección de errores entraña un complejo proceso de toma de decisiones. En el caso de la corrección de la producción oral, tema de este artículo, podemos apreciarlo en la propuesta de M. H. Long (1977: 289). En esta se presenta un modelo del proceso de toma de decisiones por el que un docente pasa cuando los estudiantes producen errores orales. Además, la corrección de la producción oral conlleva un mayor grado de complejidad que la escrita por dos motivos principalmente. El primero de ellos es que no podemos planificarla y el segundo, la necesidad de la inmediatez: la reacción y la toma de decisiones tienen que darse en décimas de segundo.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es evidente pensar que cada corrección no puede implicar un largo proceso de reflexión. Es preciso que el docente tenga una serie de mecanismos y formas de corrección más o menos automatizados para utilizar en la clase y que parte de la reflexión al respecto se produzca antes.

El objetivo de este artículo es investigar acerca de las diferentes técnicas de corrección que existen en la expresión oral, así como dar alguna orientación para poder utilizarlas con un mayor grado de efectividad.

Creemos que este artículo puede resultar de utilidad a la comunidad de profesores de LE o L2. A través del mismo queremos proporcionar una serie de indicaciones que puedan emplear los profesores para establecer sus propios criterios de corrección, que les ayuden a tomar decisiones con la rapidez que requiere la interacción oral.

A continuación, pasaremos a analizar algunas de las publicaciones más relevantes que tratan nuestro tema de estudio. Seguidamente, determinaremos y especificaremos la metodología y los instrumentos de investigación empleados, y analizaremos los datos recogidos a través de una encuesta dirigida a los profesores. Posteriormente, expondremos las conclusiones a las que nos ha conducido el estudio.

La corrección del error

En líneas generales, podemos clasificar a los investigadores que se han ocupado del tema en dos grandes grupos: aquellos que consideran la corrección como algo negativo y los que son partidarios de esta. Los componentes del primer grupo, como A. D. Cohen y M. Robbins (1976) o J. Truscott (1996), observaron en sus estudios que las correcciones son ineficaces e inútiles, ya que no mejoran la producción de los alumnos. S. Krashen (1977, 1985) sostiene que la corrección de errores, no solo no facilita la adquisición, sino que puede inhibirla. Desde su punto de vista, uno de los factores que favorece la adquisición es el mantenimiento de un filtro afectivo bajo, fomentando que el estudiante esté abierto a la recepción del aducto. La corrección de errores

sería un procedimiento que pondría al alumno en posición defensiva.

Por el contrario, los estudios llevados a cabo por expertos como C. Chaudron (1977) o M. H. Long (1977), ponen de manifiesto que la corrección es un fenómeno beneficioso, ya que favorece el proceso de adquisición. Así, por ejemplo, las investigaciones desarrolladas por Chaudron demuestran que la mayor parte de los alumnos ven la corrección de errores como uno de los aspectos más influyentes en la mejora de su nivel, principalmente en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE. Por otro lado, Long (1977), respaldándose en los estudios sobre adquisición de la gramática, defiende que para que el aducto se convierta en educto es fundamental que haya cierto grado de consciencia o de atención, y la corrección es una de las formas posibles de llamar la atención del estudiante sobre las diferencias existentes entre su interlengua y la lengua meta, llevándole de esta forma a la reformulación de sus hipótesis.

En la actualidad, la controversia que ha caracterizado el desarrollo de la corrección de errores dista mucho de haber sido resuelta. Sin embargo, sí se ha llegado a conclusiones interesantes referentes a la enseñanza de LE o L2 que apoyamos firmemente. El cambio de visión del error, su comprensión y aceptación como elemento activo en el proceso de aprendizaje de una lengua, ha afectado directamente a la forma de desarrollar su corrección en el aula de LE. Ahora no se ve la necesidad de llevar a cabo una corrección sistemática para acabar con el "mal" realizado por los errores, sino que se plantea la enseñanza como una labor de creación de situaciones de comunicación y de diseño de tareas favorables al desarrollo de la interlengua del alumno (*Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes).

Por otra parte, tradicionalmente la corrección era tarea exclusiva del docente. Sin embargo, actualmente, es común que el profesor comparta esta responsabilidad con algunos estudiantes, un ordenador o incluso el propio alumno. En este último caso hablaríamos de *autocorrección*.

Por lo que respecta a los avances más recientes en el ámbito de la investigación relativa a la corrección de errores, se han realizado varios estudios interesantes. Uno de los primeros fue el desarrollado por R. A. Schulz (1998). En él, la autora compara las actitudes de un grupo de profesores y alumnos con respecto a la enseñanza formal de la gramática y la corrección de errores. El resultado es que halla grandes discrepancias. Posteriormente, C. James (2002) basándose en las opiniones de cuatro alumnos pertenecientes a las becas *Sócrates* y *Erasmus* de la Universidad de Gales, se centra en el estudio de la actitud de los alumnos ante la corrección. Llegó a la conclusión de que incluso alumnos con escasa competencia lingüística son capaces de desarrollar de manera crítica su conciencia lingüística mediante la reflexión sobre los Movimientos de Corrección de Errores (MCEs) realizados por el profesor. En España D. Lasagabaster y J. M. Sierra (2004) llevaron a cabo un estudio que, en parte, es una réplica del realizado por C. James, aunque ampliaron la muestra incluyendo también a profesores y aumentando el número de alumnos. Los autores estudian las percepciones de los colectivos de alumnos y profesores sobre los MECs así como su opinión sobre la eficacia de los mismos. Concluyeron que existía acuerdo entre el punto de vista de los alumnos y el de los profesores ante la corrección del error. Ambos colectivos defendían que es preferible llevarla a cabo esporádicamente, pero invirtiendo en ella un mayor número de recursos y tiempo, a corregir constantemente de modo rápido y superficial. Estos estudios se refieren a la enseñanza del inglés, en ELE carecemos de estudios comparables.

Las técnicas de corrección: nuestra propuesta de clasificación

Entre los estudios desarrollados podemos encontrar varios en los que se ha tratado en profundidad el tema de las diferentes formas de corrección de errores, como por ejemplo el de R. L. Allwright (1975) o el de C. Chaudron (1977, 1988). Chaudron (1988: 145) defiende que la mayor parte de estas clasificaciones de formas

de corrección requieren un alto grado de inferencia. Por ello, él mismo (1977: 38-39) propone un inventario más elemental, compuesto por treinta y tres técnicas acompañadas por una explicación, y ejemplos, que implica un menor número de deducciones.

Por su parte, los autores del ámbito de ELE han publicado varios artículos dedicados en parte a describir o analizar algunas de las técnicas de corrección de errores (J. M. Ferrán, 1990, S. Fernández, 2000, o I. Blanco Picado, 2002). Asimismo, en 2004 se publicó un libro de R. Ribas Moliné y A. D'Aquino Hint: *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, en el que se describían las técnicas de corrección más comunes en expresión oral y escrita.

En esta investigación bibliográfica nos ha llamado la atención el hecho de que las distintas propuestas relativas a las formas de corregir se presentan como listas. Nosotros hemos partido de ellas para sistematizarlas y agrupar las técnicas en torno a dos variables que, en nuestra opinión, subyacen a todas ellas de una u otra forma: interrumpir o no, por una parte, y dar la solución o no, por otra. A continuación presentamos nuestro propio inventario de técnicas organizado en torno a las variables mencionadas.

1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.*
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*
- Pido repetición al alumno.
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar.
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.*

2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución

En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.*
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.*

En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta.
- Doy la versión correcta y hago que la persona que cometió el error repita la corrección.
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección.
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno.
- Doy una explicación metalingüística sobre el error.

3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado, y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan.

4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación.
- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección.
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado, y los corrijo.

Metodología de la investigación

Dentro del área de la investigación educativa podemos encontrar diversas modalidades dependiendo del criterio al que atendamos: el método de recogida de datos, el tipo de análisis, el objetivo, etcétera. J. Tourón (1996) defiende que estas modalidades se podrían agrupar en dos grandes paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo. El primero pretende *explicar* la realidad, busca establecer teorías, obtener principios generalizables o probar hipótesis; el segundo intenta *comprender* la realidad, busca obtener conocimientos de situaciones concretas, aunque no se puedan generalizar. Ambos paradigmas son válidos, pero como indican K. M. Bailey y D. Nunan (1996), el hecho de elegir uno u otro no debería estar determinado por nuestra preferencia por algún enfoque, sino por el tipo de pregunta que pretendemos abordar.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este artículo, que son la observación, la descripción y la interpretación de un aspecto del proceso de enseñanza/adquisición –la corrección de errores en la expresión oral–, consideramos que el método cualitativo es el que mejor se ajusta al logro de dichos fines.

Plan de trabajo e instrumentos de recogida de datos

El plan de trabajo que hemos llevado a cabo consta de tres pasos. En primer lugar, la investigación bibliográfica descrita en los apartados anteriores, que nos ha permitido darnos cuenta de que las distintas propuestas de autores sobre formas de corregir se pueden sistematizar y agrupar en torno a dos variables (interrumpir o no y dar la solución o no), que subyacen a todas ellas de una u otra forma. Esto nos ha llevado a elaborar nuestro propio inventario de formas de corregir, organizado de acuerdo con estas variables. En segundo lugar, la consulta a profesores acerca de su opinión al respecto, por medio de una encuesta, con el objetivo de acercarnos a la realidad docente. Y por último, una vez conformado nuestro criterio a partir de las referencias teóricas y de la opinión de nuestros colegas, testar las técnicas de corrección en el aula por medio de la grabación en vídeo y su posterior análisis, además de otra encuesta, dirigida en esta ocasión a los alumnos. En el siguiente apartado explicamos detalladamente la encuesta a los profesores.

Como se puede ver, nos hemos esforzado por tener en cuenta diferentes perspectivas, una vez determinadas las variables en las que íbamos a centrar nuestro estudio, con el objeto de obtener una visión lo más exacta posible de las mismas. Este procedimiento se denomina *triangulación.* D. Allwright y K. M Balley (1991: 73) lo definieron de esta forma: "at least two perspectives are necessary if an accurate picture of a particular phenomenon is to be obtained". La triangulación consiste en intentar ver la realidad desde distintos ángulos para conseguir una imagen más objetiva. Si solo consideramos un único punto de vista, necesariamente subjetivo, no llegaremos a conclusiones válidas ni fiables.

Encuesta a los profesores[1]

En este estudio, además de investigar en la bibliografía sobre la corrección de errores en la expresión oral, hemos querido conocer la opinión de algunos docentes de ELE. Como apunta Murphy, "access to multiple perspectives makes reflective teaching more likely that we will attain deeper understanding of our work" (2001: 59). Consideramos fundamental tener en cuenta su opinión, ya que nuestro interés es partir de la realidad y tener en cuenta todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos encuestado a veintiséis profesores de diversos centros de enseñanza de ELE, tanto públicos como privados, de España y de otros doce países.[2] La estructura de la encuesta es la siguiente:

- Preguntas 1-7. Perfil de los encuestados (formación y experiencia profesional).
- Preguntas 8-12. Creencias: actitud y reacción ante el error.

A continuación exponemos los resultados de la encuesta y algunas conclusiones.

Perfiles de los encuestados

Los perfiles de los profesores pueden resumirse de la siguiente manera:

- La media aproximada de experiencia docente en ELE es de diez años, aunque hay profesores con una trayectoria amplia en este campo (veinticinco años) y con una experiencia menor (dos años).
- Aproximadamente la mitad se ha dedicado a la enseñanza de una L2 diferente del español.
- La mayor parte de ellos son nativos (aproximadamente el 90 %).
- Casi todos son licenciados en Filología, aunque también hay profesores con titulaciones diferentes, todas ellas dentro de la rama de Humanidades: Traducción, Lingüística y Magisterio.
- La mayoría ha realizado estudios especializados en didáctica de ELE (máster, doctorado, cursos de formación, etc.).
- Algunos de ellos (20 %) tienen además estudios especializados en didáctica de otras segundas lenguas (euskera, alemán, portugués e inglés).
- Más de la mitad ha realizado algún estudio relativo a la corrección de errores de la expresión oral (cursos de formación o lectura de estudios especializado).

Creencias: actitud y reacción ante el error

Definición de error

Los profesores señalan que se trata de un uso incorrecto de la lengua meta y que es un fenómeno propio del proceso de adquisición, en el punto en el que un aprendiente prueba las hipótesis que ha generalizado previamente en un intento real por comunicarse.

Causas de los errores

Los profesores encuestados coinciden en que existen muchos factores por los cuales pueden producirse los errores. Por ejemplo: desconocimiento, interferencia de la L1 o de otras segundas lenguas que se conozcan, dificultades específicas de la lengua meta, características individuales de los alumnos, factores psicológicos o contextuales (nerviosismo, cansancio...).

Por otra parte, opinan que los errores son una consecuencia lógica del aprendizaje y que en realidad indican que se está aprendiendo. Los errores responden a un uso estratégico de las herramientas lingüísticas disponibles en un momento determinado de la adquisición.

Gravedad de los errores

Con respecto a este punto, encontramos que las opiniones de los docentes coinciden en que

1. Adjuntamos la encuesta en el Anejo 1.

2. Portugal, Francia, Reino Unido, Italia, Alemania, Polonia, Suecia, Brasil, Túnez, India, Indonesia y China.

no todos los errores son iguales. Sin embargo, a la hora de identificar los errores más graves, las ideas son muy diversas. La mayoría de los encuestados señalan que los errores más graves son aquellos que dificultan o invalidan la comunicación. Algunos apuntan que son aquellos que se han fosilizado. Hay quienes opinan que la gravedad del error depende del nivel del alumno. Otros piensan que los errores más graves son los gramaticales. También los culturales, especialmente si el alumno que los comete se encuentra en un contexto de inmersión. Por otra parte, algunos profesores piensan que los errores fonéticos son los que merecen más atención, ya que la lengua es primordialmente oral –no todas las culturas han producido escritura–, consiste en cadenas de sonidos que hay que aprender a producir lo más exactamente posible para que haya una comunicación eficaz.

Actitud de los estudiantes ante el error

Acerca de la actitud de los alumnos ante el error, la mayoría de los profesores afirma que suele variar, dependiendo en gran medida del nivel que tengan, de su personalidad y de su experiencia previa en el aprendizaje. No todos los alumnos, pues, perciben la corrección de la misma forma: a algunos les genera miedo a equivocarse, otros le dan mucha importancia y quieren ser corregidos constantemente, y otros lo ven como la forma de mejorar y perfeccionar su español.

Es importante destacar que varios profesores han señalado la cultura de los alumnos como un factor determinante en la actitud ante el error. Apuntan que en algunas culturas no es común ver el error como algo negativo. Algunos estudiantes se atreven a hablar, ya que se han formado en un sistema que da preferencia al contenido y a las ideas; tienen claro que lo importante es darse a entender y comunicarse. Por otro lado, en otros países el error ha sido tradicionalmente sancionable y se espera que sea corregido por el profesor.

Cantidad en la corrección

Los encuestados consideran que el número de errores que corrigen depende de distintos factores: el tipo de actividad, el nivel de los estudiantes y el objetivo que se persigue. Incluso varios docentes destacan que ellos suelen negociar con sus alumnos cuánto van a corregir.

Ningún profesor es partidario ni de corregir todos los errores ni de no corregir ninguno. En general corrigen un volumen intermedio: el porcentaje aproximado de corrección es del 45 % de los errores que observan.

Objeto de la corrección

Los profesores encuestados normalmente corrigen los siguientes aspectos:

- Solo los errores propios del nivel del alumno.
- Solo las estructuras con las que están trabajando en ese momento.
- Errores gramaticales y léxicos.

Objetivos de la corrección

Respecto a los objetivos de la corrección, un alto porcentaje de docentes señalan como principal finalidad la de hacer conscientes a los alumnos de cuáles son sus errores y de este modo evitar que estos se conviertan en un hábito. Otros creen que se corrige para recordar a los alumnos las reglas aprendidas.

Momento de la corrección

Con respecto a este punto encontramos que los profesores encuestados llevan a cabo la corrección cuando el alumno ha terminado su intervención o al final de la actividad. En este sentido, algunos dedican una parte de la clase exclusivamente a la corrección. No obstante, también hay profesores que corrigen el error inmediatamente después de que este se produzca.

Forma de llevar a cabo la corrección

Respecto a las técnicas de corrección de la expresión oral, a continuación puede verse la relación que se propone en la encuesta y el porcentaje de profesores que utiliza cada una de ellas.

1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc. (50 %)
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.* (27 %)
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?* (23 %)
- Pido repetición al alumno. (35 %)
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar. (42 %)
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo. (46 %)
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente. (31 %)
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea. (19 %)
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente. (19 %)
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.* (15 %)

2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución

En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc. (31 %)
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.* (23 %)
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?* (11 %)
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo. (35 %)
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.* (19 %)

En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta. (27 %)
- Doy la versión correcta y hago que la persona que cometió el error repita la corrección. (23 %)
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección. (11 %)
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno. (42 %)
- Doy una explicación metalingüística sobre el error. (35 %)

3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución.

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado, y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan. (69 %)

4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución.

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación. (57 %)

- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección. (23 %)
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado, y los corrijo. (38 %)

Observamos que las técnicas más utilizadas son: escribir en la pizarra algunos enunciados erróneos que se habían escuchado y pedir a los alumnos que los corrijan, recurrir a la comunicación no verbal o reformular la idea corrigiendo el error. Estas formas de corrección se caracterizan porque apenas interrumpen al estudiante en su intervención.

El hecho de que estas técnicas sean las más elegidas tiene que ver con el hecho de que generalmente los docentes realizan actividades orales centradas en el mensaje, por lo que las técnicas que mejor se avienen son las que menos perturban el objetivo de la actividad.

Por otra parte, las técnicas menos utilizadas son: dar la versión correcta y hacer que toda la clase la repita, llamar la atención sobre el error con interjecciones del tipo *¿eh?*, llamar la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien*.

Técnicas de corrección preferidas

Muchos profesores creen que no hay una única forma válida de corregir los errores y que la dificultad reside en elegir la técnica adecuada en función de la situación y del tipo de alumnado.

La mayoría de los profesores señala que prefiere aquellas técnicas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta. Los argumentos que aportan para apoyar esta respuesta son los siguientes:

- Permiten realizar una tarea cognitiva de mayor esfuerzo, y descubrir por uno mismo el error hace que su interiorización sea más fácil.
- Se da la oportunidad al alumno de que vea o sienta que es capaz de corregirse y de producir el enunciado correctamente.
- Esta técnica es una forma de autocorrección que puede incorporar a su aprendizaje el alumno.
- Mediante esta forma de corrección, el alumno no experimenta el error negativamente, comprende que el profesor le está ayudando a pensar y razonar para que llegue por sí mismo a la forma correcta y esto favorece su motivación.

En menor medida también son valoradas aquellas técnicas en las que no se interrumpe al alumno. Los profesores encuestados consideran la interrupción como algo negativo, que puede llegar en muchos casos a inhibir al alumno o a hacer que pierda la concentración y esté más pendiente de la forma que del contenido.

Aquellas técnicas en las que se da al alumno la solución son también bastante aceptadas entre los profesores encuestados. Apuntan que las utilizan en aquellos casos en los que el error se debe a una falta de conocimiento por parte de los alumnos, para que estos no se frustren pensando que no son capaces de encontrar la forma correcta. Por otro lado, algunos profesores defienden esta técnica porque es la más rápida.

Finalmente, un pequeño porcentaje de los profesores han seleccionado las técnicas en las que se interrumpe al alumno como sus preferidas. Aportando las siguientes razones para explicar su elección:

- Facilitan la fijación de estructuras en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).
- Permiten que los alumnos asocien la forma correcta con el error cometido, sin descontextualizar la corrección.
- Evitan que los errores frecuentes o significativos se fosilicen.

Tono utilizado en la corrección

En lo referente al tono que los docentes encues-

tados utilizan a la hora de corregir, la mayoría de los profesores lo han descrito como amable, humorístico o neutro.

A partir de esta información podemos concluir que los profesores consideran el error como un fenómeno natural, inevitable y necesario en la adquisición de una LE, que aporta información para describir la interlengua del alumno y los procesos cognitivos que operan en el transcurso de interiorización de la forma.

En cuanto a las técnicas de corrección preferidas se inclinan por aquellas en las que no interrumpen y no dan la solución, debido a dos razones principalmente. La primera de ellas es que normalmente los profesores llevan a cabo actividades orales centradas en el mensaje, por lo que estas formas de corrección son las que menos perturban el objetivo de la actividad. La segunda es el hecho de que ven más beneficioso que los alumnos se den cuenta por sí mismos de en qué se han equivocado, pues estos errores suelen ser fijados en la memoria con más facilidad que aquellos desvelados por otras personas.

Conclusiones

El presente artículo es el resultado de la conjunción de teoría y práctica. Los primeros apartados tienen un carácter teórico. En ellos hemos presentado las hipótesis y estudios más relevantes sobre los errores y su corrección. Esta revisión bibliográfica nos ha permitido descubrir la presencia de dos variables que subyacen a las propuestas ofrecidas hasta el momento.

Basándonos tanto en este descubrimiento como en las investigaciones y conclusiones de los autores que han trabajado sobre este tema, hemos diseñado nuestro propio inventario de técnicas de corrección de la expresión oral, con la intención de facilitar la labor docente.

Asimismo, hemos realizado encuestas dirigidas a profesores que nos han servido para acercarnos a la realidad docente. En un trabajo cuyo objetivo es proporcionar a los profesores un inventario y orientaciones acerca del uso de las diferentes técnicas de corrección, para ayudarles a mejorar profesionalmente y desarrollar una enseñanza de ELE de calidad, no hemos podido dejar de tener en cuenta sus opiniones.

Una vez constituido nuestro criterio, basado en la teoría consultada y en la opinión de los docentes, hemos testado las técnicas de corrección en el aula mediante la grabación en vídeo y su posterior análisis, además de en la realización de otra encuesta, dirigida a los alumnos en este caso, que nos ha permitido llegar a aspectos psicológicos no observables.

Después de procesar la información obtenida a través de los citados instrumentos, hemos llegado a las siguientes conclusiones acerca de las ventajas e inconvenientes del empleo de las técnicas testadas.

Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución

El empleo de este tipo de técnicas de corrección implica un alto grado de compromiso por parte de los estudiantes. Estos tienen que responder de alguna forma a la retroalimentación proporcionada por el profesor, participar en la negociación de la forma o pensar en la respuesta correcta. Asimismo, marcan de forma clara dónde se produce el error.

Como desventajas, hemos observado tres, que ocurren cuando el objetivo de la actividad es comunicativo: 1) su empleo rompe por completo el "hilo" comunicativo, 2) además, pone de manifiesto que el docente presta una especial atención a la exactitud formal de lo que el alumno está diciendo, y 3) en muchas ocasiones el alumno no presta atención a la corrección, se limita a aceptar lo que el profesor dice para eliminar lo antes posible el obstáculo y continuar con lo que estaba diciendo.

Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución

Estos procedimientos son de gran utilidad cuando el objetivo de la actividad es formal. El error no queda descontextualizado y el alumno regis-

tra rápidamente la forma correcta.

En cuanto a los inconvenientes, hallamos los mismos que en las técnicas anteriores, más otros dos: uno, que no ofrecemos al alumno la posibilidad de encontrar la respuesta correcta por sí mismo; otro, que no es recomendable emplearla en el caso de que las actividades sean de carácter comunicativo, porque la corrección representa un grado de abstracción muy alto y se aleja bastante del mensaje que el alumno quiere comunicar.

Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución

Como ventajas, podemos señalar que el uso de estas formas de corrección conlleva un acto de reflexión por parte del alumno para encontrar la solución. No interrumpe la comunicación y es muy útil para llamar la atención sobre problemas que afectan a varios alumnos, que exigen una toma de conciencia y una reparación general. Además, es respetuoso con la personalidad de los alumnos y no les expone frente al resto de la clase.

Los inconvenientes de estas técnicas son: que el alumno difícilmente recuerda haber cometido el error, por lo que es posible que ni se dé por aludido, y que en la corrección de los errores relacionados con el mensaje esta queda descontextualizada.

Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución

A través del uso de estas técnicas, el docente muestra a los alumnos que hay atención tanto a la forma como al mensaje. Además, no se entorpece la comunicación.

Las desventajas son las mismas que en el caso anterior, añadiendo que mediante estas formas de corrección no permitimos que haya ningún tipo de inducción por parte del alumno.

Como se ha visto, a partir de nuestra investigación podemos ofrecer a los docentes la siguiente sugerencia, que deberían tomar en consideración cuando tengan que decidir qué técnica de corrección emplear:

Tener siempre presente el objetivo de la actividad. En la corrección de errores de la expresión oral nunca se debe trabajar con fórmulas fijas, pero en nuestra opinión, en el momento de decidir qué técnica es la más adecuada, es fundamental diferenciar entre dos tipos básicos de actividad: las centradas en la forma y las centradas en el mensaje.

Bibliografía

Airasian, P. W., y A. R. Gullickson (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado.* Bilbao. Ediciones Mensajero.

Alarcón, C. (2006). "La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE", en *Boletín de ASELE*, 35, 13-22. Disponible en: http://www.formespa.rediris.es/pdfs/asele35.pdf.

Allwright, R. L. (1975). "Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error", en *TESOL*, 75, 96-109.

Allwright, D., y K. M. BAILEY (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers.* Cambridge. Cambridge University Press.

Bailey, K. M., y D. Nunan (1996). *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education.* Cambridge. Cambridge University Press.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros. Col. Cuadernos de Didáctica de ELE.

Bartram, M., y R. Walton (1991). *Correction: A positive approach to language mistakes.* Hoven. Language Teaching Publications.

Blanco Picado, I. (2002) "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española,* 38, 12-22. Disponible en: http://

www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.

Cohen, A. D., y M. Robbins (1976). "Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations", en *Language Learning*, 26, 45-66.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors", en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford. Oxford University Press, 161-170.

– (1971). "Idiosyncratic errors and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160.

Chaudron, C. (1977). "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors", en *Language Learning,* 27, 29-46.

– (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning.* New York. Cambridge University Press.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid. Edelsa.

– (2000). "Corrección de errores en la expresión oral", en *Carabela*, 47, Madrid. Sociedad General Española de Librería, 133-150.

Ferrán, J. M. (1990). "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", en Bello, P. *et al. Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos básicos.* Madrid. Santillana. 282-300.

James, C. (2002). "Learners' awareness of error correction options". Ponencia presentada en el 7.º Congreso de la Association for Language Awareness. Umea: Universidad de Umea. 1-3 de julio de 2002.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur.* Munich. Langenscheidt.

Krashen, S. (1977). "The monitor model for adult second language adquisistion", en Burt, A., H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints of English as a second language.* Nueva York. Regents.

– (1985). *The input hipotesis: issues and implications.* Londres. Longman.

Labov, W. (1972). *Some principles of linguistic methodology,* Language in Society, I.

Lasagabaster, D., y J. M. Sierra (2004). "Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores", en D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44, Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 155-187.

Long, M. H. (1977). "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions", en *TESOL*, 77, 278-94.

Martín Peris, E. (coord.) (2003). *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid. Instituto Cervantes. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref /diccio_ele.

Murphy, J. (2001), "Reflective Teaching in ELT", en CELCE-MURCIA (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Estados Unidos: Heinle y Heinle.

Ribas Moliné, R., y A. D'Aquino Hilt (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.

Richards, J. C., y C. Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid. Cambridge University Press.

Schulz, R. A. (1996). "Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar", en *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.

Selinker, L. (1969). "Language transfer", en *General Linguistics*, 9, 67-92.

– (1972). "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics, X* (2), 209-231.
Tourón, J. (1996). *Proyecto docente e investigador de Métodos de Investigación en Educación* [INÉDITA].

Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes", en *Language Learning*, 46, 327-369.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.

Verdía, E. (2009). *Ficha de corrección de errores.* Disponible en: http://www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia.

Anejo 1: encuesta a los profesores

Encuesta sobre las creencias en la forma de corregir la expresión oral de los estudiantes de ELE

Primera parte: perfil del profesor

1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la enseñanza de ELE?

2. ¿Ha ejercido la enseñanza de una segunda lengua diferente del español?
- Sí
- No

3. ¿Es hablante nativo de español?
- Sí
- No

4. ¿En qué está licenciado o diplomado?
- Filología Hispánica
- Otra Filología (En este caso, ¿cuál?: .....)
- Otra licenciatura de Letras
(En este caso, ¿cuál?:
- Otra licenciatura no de Letras
(En este caso, ¿cuál?)
- Diplomatura en Magisterio
(En este caso ¿cuál?)

5. ¿Ha realizado algún estudio de especialización en enseñanza de ELE?
- Sí (En este caso, ¿cuál?)
- No

6. ¿Ha realizado algún estudio de especialización en enseñanza de una segunda lengua diferente del español?
- Sí (En este caso, ¿cuál?: .....)
- No

7. ¿Ha realizado algún estudio relativo a la corrección de errores de la expresión oral?
- Sí (En este caso, ¿de qué tipo? [lectura de estudios especializados, asistencia a cursos, etc.])
- No

Segunda parte: actitud y reacción ante el error

8. ¿Qué es para usted un error?

9. ¿Por qué cree que se producen los errores?

10. ¿Son todos los errores iguales? ¿Cuáles son, en su opinión, los más graves?

11. ¿Qué actitud ha observado en sus estudiantes ante el error?

12. ¿Y cuál es la suya? Piense un momento en las siguientes cuestiones.

12.1 ¿Cuánto tiende a corregir cuando sus estudiantes hablan?
- Nada
- Casi nada
- Poco
- Mucho
- Todo

- Porcentaje aproximado:

12.2 ¿Qué corrige normalmente?
- Errores gramaticales y léxicos
- Errores de fonética
- Todos los errores que detecto
- Solo errores propios del nivel del alumno
- Solo las estructuras con las que estamos trabajando en ese momento
- Otras cosas:

12.3 ¿Por qué y para qué corrige?
- Para evitar mi irritación e impaciencia.
- Para que mis alumnos no hagan el ridículo.
- Para hacerles conscientes de cuáles son sus errores.
- Para que el error no se convierta en un hábito.
- Para recordar a los alumnos las reglas gramaticales aprendidas.
- Por otros motivos:

12.4 ¿Cuándo lleva a cabo la corrección?
- Inmediatamente después de que se produzca el error.
- Cuando el alumno ha terminado su intervención.
- Al final de la actividad.
- Dedico una parte de la clase exclusivamente a la corrección.

12.5 ¿Cómo corrige la producción oral de los estudiantes?
- No corrijo la producción oral.
- Corrijo utilizando...

01. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.

- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.*

- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*

- Pido repetición al alumno.

- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar.

- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.

- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente.

- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea.

- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente.

- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.*

2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución.

En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recurro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.

- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención.*

- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *¿eh?*

- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.

- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *"Rompido" no está bien.*

En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta.

- Doy la versión correcta y hago que la persona que cometió el error repita la corrección.

- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección.

- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno.

- Doy una explicación metalingüística sobre el error.

3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución.

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan.

4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución.

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación.

- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección.

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y los corrijo.

12.6 ¿Qué técnicas de corrección prefiere? ¿Por qué? Comente su elección

- Aquellas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta.

- Aquellas en las que se da al alumno la solución al error.

- Aquellas en las que se interrumpe al alumno inmediatamente a continuación del error o antes de que este acabe de hablar.

- Aquellas en las que no se interrumpe al alumno.

12.7 ¿Con qué palabras describiría el tono que utiliza para corregir?
- Amable
- Reprobatorio
- Irónico
- Humorístico
- Neutro

Esta parte de la encuesta está basada en: K. Kleppin (1998: 75-77), R. Ribas Moliné y A. D'Aquino Hint (2004: 49-50), e I. Blanco Picado (2002: 16).

virginia.barbero@gmail.com

Lecturas complementarias

A continuación, ofrecemos un breve comentario de tres de las obras que consideramos un punto de referencia imprescindible en la corrección de errores en LE o L2.

Error Analysis and Interlanguage

Corder, S. P.
Oxford University Press, Oxford, 1981.

Stephen Pit Corder, uno de los pioneros en el estudio de la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas, compila en este libro sus investigaciones de los últimos quince años. Esta obra está dividida en doce capítulos que se pueden agrupar en dos grandes categorías: la primera de ellas trata acerca de la metodología del análisis del error y su relación con la enseñanza de idiomas; la segunda se centra en aspectos más teóricos, particularmente en aquellos relacionados con la adquisición del lenguaje y la naturaleza de la interlengua. Además, la lectura de estos artículos aporta una visión general de cómo este campo ha evolucionado con el paso de los años y los avances en otros campos de estudio, como por ejemplo la psicología.

¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?

Ribas Moliné, R., y A. D'Aquino Hilt
Edelsa, Madrid, 2004.

Esta obra constituye una herramienta instructiva que puede resultar muy útil para profesores de L2 o LE que trabajan con adultos o adolescentes. El libro se ocupa de la corrección, tema al que los docentes de idiomas destinamos una gran cantidad de tiempo y esfuerzo. Los autores, a través de este libro, pretenden instruir y hacer reflexionar a los docentes acerca de su concepción del error, por ello a lo largo de la obra se incluyen tareas de reflexión con sus soluciones acerca de los temas que se van planteando. Este volumen combina las vertientes teoría y práctica, pues por un lado presenta una serie de contenidos fundamentales para el profesor de L2 o LE y, por otro, los autores comparten una serie de propuestas para llevar a cabo en las clases, apoyadas en una extensa experiencia en el aula de idiomas. El libro se divide en dos partes: la primera tiene un carácter más teórico, recoge las hipótesis y los estudios de mayor importancia en la actualidad del tema de los errores y su corrección; la segunda tiene un carácter más práctico y trata la corrección de la producción oral y escrita, y además en esta parte se proponen actividades para trabajar la reparación del error en el aula.

¿Errores? ¡Sin falta!

Vázquez, G.
Edelsa, Madrid, 1999.

Los errores, su tratamiento y corrección, son una de las mayores preocupaciones de los profesores. Graciela Vázquez, a través de este libro, nos introduce en este tema y nos aclara muchas dudas. El libro está dirigido tanto a docentes que ya están trabajando y que cuentan con formación o experiencia, como a personas que vayan a empezar a trabajar en la enseñanza de idiomas. Este material ofrece no solo información teórica, sino que además está orientado al trabajo práctico en el aula, entre el material se incluyen instrumentos que pueden ayudar al profesor a corregir y actividades que pueden resultar útiles a los alumnos para integrar los errores en su proceso de aprendizaje. La autora plantea a lo largo del volumen tareas que invitan a los lectores a plantearse cuestiones, opinar y poner en relación los temas que se plantean con la realidad del aula. Al final de cada capítulo se incluyen lecturas recomendadas de los temas y en las últimas páginas del libro se ofrece un solucionario en el que se resuelven las tareas planteadas.

Experiencia didáctica, I

Virginia Barbero Carcedo

¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral

La corrección de errores es un tema al que los docentes de idiomas dedicamos mucho tiempo y esfuerzo. Es una tarea que aceptamos como parte de nuestro trabajo y que solemos hacer en muchos casos intuitivamente, sin haber recibido ninguna preparación para ello. En estas páginas nos proponemos ofrecer a los docentes un ejemplo de la aplicación de la grabación en vídeo y de una encuesta dirigida a los alumnos para testar las técnicas de corrección de errores en la expresión oral, planteadas en el artículo de fondo. De las conclusiones a las que nos ha conducido este estudio podemos extraer una serie de orientaciones para poder utilizar estas técnicas con un mayor grado de efectividad en el día a día en el aula.

A continuación, describiremos los apartados en los que hemos dividido el artículo. En primer lugar, justificaremos la elección de los instrumentos utilizados en la recogida de datos, prestando una especial atención a la grabación en vídeo; en el siguiente apartado haremos una descripción pormenorizada de los datos obtenidos. El artículo concluye con los materiales empleados para la recogida y análisis de datos.

Instrumentos de recogida de datos

Grabación en vídeo

Para la elaboración de este estudio, grabamos fragmentos de diferentes sesiones de un curso de español para extranjeros planificadas específicamente para ello. A los alumnos les pedimos previamente su consentimiento. Realizamos actividades orales centradas tanto en el mensaje como en la forma.[1] Para corregir los errores producidos por los alumnos nos servimos de diferentes técnicas, algunas en las que se interrumpía al alumno y otras en las que no, así como algunas en las que se daba la solución y otras en las que no. El plano utilizado fue fijo, pues situamos la cámara en la parte delantera de la clase, cerca de la pizarra, para poder obtener una imagen de todos los alumnos.

Después de recoger los datos necesarios para nuestra investigación, pasamos a analizarlos. En este proceso utilizamos una herramienta[2] que sirviera de soporte. En este sentido, coincidimos con P. W. Airasian y A. R. Gullickson (1999: 79) en que el análisis posterior a la grabación debe ser guiado por una lista de control o un instrumento baremado.[3] Esto nos permite, por un lado, proponer y limitar los focos de atención a la hora de llevar a cabo la observación y, por otro lado, disponer de una base sobre la que entablar un proceso de reflexión tras la grabación.

El aprovechamiento de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas es una herramienta muy versátil que presenta ciertas particularidades y rasgos muy positivos respecto a otros instrumentos de observación. No obstante, tam-

1. S. Fernández (2000: 41) establece una clasificación de las actividades orales atendiendo a sus objetivos:
Actividades centradas en la forma: cuyo objetivo general es fijar estructuras o elementos en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, pragmático).
Actividades centradas en el mensaje: que tienen el objetivo prioritario de aumentar la fluidez hablada y la competencia comunicativa en su totalidad o en aspectos particulares.

2. Adjuntamos esta herramienta en el Anejo 1.

3. Son soportes previamente elaborados que establecen en qué puntos tiene que fijarse o qué cosas debe valorar el profesor. La lista de control es una serie de objetivos definidos previamente sobre la actuación docente, acerca de los cuales el profesor deberá indicar si han sido logrados o no. El instrumento baremado es una lista de control en la que las respuestas no son sí o no, sino una escala de puntuación.

bién tiene limitaciones. Seguidamente haremos una breve descripción de sus ventajas y desventajas, siguiendo los planteamientos de Airasian y Gullickson (1999: 79 y ss.).

Las ventajas de la grabación en vídeo como instrumento de observación son las siguientes: recoge acontecimientos en sí mismos, no recuerdos ni interpretaciones extraídas de anotaciones, por lo que presenta un alto grado de objetividad; se puede examinar un número ilimitado de veces; y permite al profesor realizar la observación de forma individual si lo desea, en caso de que le resulte incómodo que otra persona lo evalúe.

Por otra parte, sus limitaciones pueden resumirse de la siguiente forma: el proceso puede suponer una gran inversión de tiempo, pues requiere que el docente obtenga los recursos y los organice; la revisión de los datos probablemente resulte larga y lenta; asimismo, existe la posibilidad de que se dé el fenómeno denominado por W. Labov (1972) *paradoja del observador*. Este término alude a la situación creada por la presencia de un observador externo o una cámara, en detrimento de la naturalidad en la actuación de los participantes, lo cual implica que la fiabilidad de los datos se vea afectada.

Como expone C. Alarcón (2006: 18) este problema resulta difícil de paliar, de no ser mediante un proceso progresivo en el que el uso de estas herramientas resulte cada vez más habitual. En nuestro caso hemos grabado diferentes fragmentos de clase a lo largo del curso. El número ha sido mayor del que necesitábamos. Decidimos desechar las primeras debido a que se apreciaba en ellas que ni los alumnos ni el docente estaban actuando con naturalidad.

Otro problema que nos planteó el uso de las grabaciones fue el hecho de que no nos permitiera recoger datos de aspectos psicológicos y afectivos que necesitábamos de los alumnos, que no se manifiestan completamente en la retroalimentación verbal ni proxémica o quinésica. Esto nos llevó a la necesidad de emplear otro procedimiento para obtener esta información: una encuesta dirigida a los alumnos.

Por otra parte, en la revisión bibliográfica correspondiente a los instrumentos de recogida de datos hemos encontrado varios testimonios de profesores que se muestran reticentes al uso de la grabación en vídeo, alegando que a los alumnos no les gusta. Con el objeto de evitar este problema, antes de la grabación explicamos a los alumnos los objetivos que perseguíamos. Asimismo, les ofrecimos la posibilidad de dedicar parte de alguna clase a ver las grabaciones. Ellos aceptaron, al resultarles interesante el escucharse hablando en español. Finalmente vimos una de las grabaciones que recogía una actividad de producción oral libre centrada en el mensaje. La técnica de corrección que utilizamos consistió en escribir en la pizarra, al final de la actividad, algunos enunciados erróneos que se habían escuchado y apuntado, y pedir a los alumnos que encontraran los errores y los corrigieran. Para que esta práctica no quedara en una mera visualización del vídeo, planificamos una tarea que los alumnos tenían que llevar a cabo durante la misma. Esta tenía dos partes: una primera, que consistía en recoger en grupos de cuatro todos los errores que encontraran durante la visualización, y una segunda en la que tenían que corregirlos. Por último, se comentaban los resultados en una puesta en común y el grupo que más errores hubiera encontrado y corregido correctamente era el ganador.

Encuesta a los alumnos[4]

Esta encuesta ha sido diseñada específicamente para este estudio, tomando como referencia otra elaborada por I. Blanco Picado (2002).[5] El objetivo de nuestra encuesta era determinar cuáles son las creencias y actitudes de los alumnos ante la corrección en la expresión oral. Era de carácter mixto, es decir, con preguntas abiertas y cerradas, y se distribuyó el último día de curso. Estaba redactada en inglés y en español y

4. Adjuntamos la encuesta en el Anejo 2.

5. **Blanco Picado, I. (2002). "El error en el proceso de aprendizaje", en** *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, **38, 12-22. Disponible en:** www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.

se ofreció a los alumnos la oportunidad de completarla en cualquiera de los dos idiomas, pues consideramos que de esta forma podríamos evitar que la falta de dominio del idioma pudiera provocar malentendidos o dificultara la comprensión. El objetivo no era didáctico y primaba la necesidad de que comprendieran en aras de preservar la fiabilidad.

Análisis de los datos

A continuación examinaremos los datos recogidos a través de la grabación en vídeo.

Grabación en vídeo

A lo largo del curso en el que se llevó a cabo la investigación, grabamos fragmentos de diferentes sesiones planificadas específicamente para ello, concretamente seis. Seguidamente, describiremos el contexto de enseñanza, las diferentes actividades que grabamos y, por último, haremos un análisis de los datos, exponiendo las conclusiones a las que llegamos.

Descripción del contexto de enseñanza

El curso era intensivo, de carácter general, y se desarrolló en el Instituto Cervantes de Estocolmo, Suecia. Las clases tenían lugar de lunes a viernes, en horario de mañana y la duración de las mismas era de dos horas y media.

El grupo estaba formado por ocho alumnos matriculados en el nivel B1.1 del *Marco común europeo de referencia* (MCER). Los estudiantes tenían objetivos diferentes, como pasar unas vacaciones en España o ir a estudiar a una universidad en México. Todos ellos eran de origen sueco y el español era la tercera o cuarta lengua que estudiaban. Era un grupo homogéneo en cuanto al nivel cultural: todos ellos poseían estudios universitarios. No obstante, era bastante heterogéneo en lo relativo a los intereses, como hemos mencionado antes, y a la edad, que estaba comprendida entre los 20 y los 75 años.

Actividades

Las actividades que diseñamos para recoger los datos necesarios en la realización de la presente investigación son de diversa naturaleza. A continuación las describiremos brevemente junto con la forma de corrección que empleamos en cada una de ellas.

Como hemos explicado, grabamos seis sesiones de clase. No obstante, la información obtenida en las dos primeras grabaciones no la analizamos en este trabajo, dado que durante su visualización pudimos observar que tanto los alumnos como el profesor no actuaban con la suficiente naturalidad.

Grabamos tanto actividades centradas en la forma como en el mensaje y utilizamos en ambos tipos de actividades la variedad de técnicas de corrección a las que hemos hecho referencia en el artículo de fondo:

1.ª (Centrada en la forma): Lectura de un texto en voz alta, cuyo objetivo era practicar la entonación y la pronunciación de los estudiantes. La corrección de los errores la llevamos a cabo mediante diferentes técnicas, algunas en las que se interrumpía y no se daba la solución –como llamar la atención mediante interjecciones– y otras en las que se interrumpía y se daba la solución –por ejemplo, proporcionando una explicación metalingüística del error.

2.ª (Centrada en la forma): Repetir y modificar una serie de enunciados que el profesor les iba proporcionando, para practicar un contenido gramatical (el verbo *gustar*). En esta ocasión, en la corrección empleamos técnicas en las que no se interrumpía y se daba la solución, tales como esperar a que el alumno acabara de hablar para llamar su atención sobre el error y darle la corrección.

3.ª (Centrada en el mensaje): Contar las aventuras que vivía un personaje utilizando el pasado (en grupos de tres). Los errores los corregimos a través de técnicas en las que no se interrumpía y no se daba la solución. Al final de la actividad escribimos en la pizarra algunos enunciados erróneos que habíamos escuchado y apuntado, y

pedimos a los alumnos que encontraran los errores y los intentaran corregir.

4.ª (Centrada en el mensaje): Resumir al resto de la clase el contenido de parte de una canción (por parejas). Para corregir las producciones erróneas nos servimos de técnicas en las que se interrumpía y se daba la solución, llamando la atención de los alumnos con expresiones como *cuidado* o *atención* y dándoles la respuesta correcta.

Análisis y conclusiones

Como hemos mencionado anteriormente, para llevar a cabo el análisis de la información obtenida en las grabaciones utilizamos una herramienta de observación.[6] A continuación haremos un análisis de los datos recogidos a través de la misma.

Tras el análisis de la primera actividad grabada, podemos concluir que la utilización de las formas de corrección en las que se interrumpe al alumno, tanto dándole la solución como no, fueron apropiadas en esta situación. Esto se debe a que las técnicas respetaban el objetivo de la actividad, practicar la entonación y la pronunciación de los estudiantes. Durante su desarrollo, gran parte de la atención del alumno estaba centrada en ese aspecto formal en concreto. Llevar a cabo la corrección en el momento en el que se producía el error, permitió que este no quedara descontextualizado y que al alumno le resultara más fácil asimilar la corrección. Además, observamos que los alumnos reaccionaban positivamente ante este tipo de corrección, pues mostraban interés. Algunos repetían la forma correcta varias veces y otros apuntaban la corrección en un cuaderno "especial".

Los resultados obtenidos en la segunda grabación reflejaron que el modo de corrección seleccionado, no interrumpir y dar la corrección, no fue apropiado. El objetivo de esta actividad era fijar un determinado aspecto gramatical, lo que implicaba una tarea de carácter cognitivo. Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos estaban elaborando hipótesis respecto a la forma gramatical y por eso la corrección podía ayudarles a reforzar las hipótesis válidas y reformular las erróneas. En este contexto, al realizar la corrección al final de la actividad, el alumno difícilmente recordaba haber cometido el error, por lo que en muchos casos no se daba por aludido. Asimismo, como el profesor directamente daba la solución de los errores, muchos alumnos no prestaban atención.

Con respecto a la tercera grabación, llegamos a la conclusión de que la técnica empleada fue pertinente. Esta forma de corrección no frustraba el objetivo de la actividad: la comunicación. En líneas generales, observamos que la respuesta de los alumnos ante la misma fue positiva. Mostraban un alto grado de atención porque la corrección implicaba un acto de reflexión por su parte para poder encontrar la forma correcta. Sin embargo, también advertimos que algunos alumnos se sentían incómodos cuando veían al profesor tomando anotaciones durante su exposición.

Finalmente, el análisis de la última grabación nos conduce a afirmar que el uso de las técnicas en las que se interrumpe y se da la solución no fue oportuna en este caso. Perturbaba el propósito de la actividad, que era aumentar la fluidez hablada y la competencia comunicativa del alumno. Advertimos que en ocasiones las correcciones no tenían ningún efecto. Los estudiantes estaban tan concentrados en lo que querían decir que apenas prestaban atención a las indicaciones del profesor. Los discentes, ante la interrupción, muchas veces simulaban acuerdo con el profesor, no porque lo hubieran entendido sino para eliminar lo antes posible ese obstáculo y poder seguir con lo que estaban diciendo.

6. Adjuntamos la herramienta de observación en el Anejo 3.

Bibliografía

Airasian, P. W., y A. R. Gullickson (1999). H*erramientas de autoevaluación del profesorado.* Bilbao. Ediciones Mensajero.

Allwright, D., y K. M. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers.* Cambridge. Cambridge University Press.

Bailey, K. M., y D. Nunan (1996). *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education.* Cambridge. Cambridge University Press.

Blanco Picado, I. (2002) "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española,* 38, 12-22. Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.

Ferrán, J. M. (1990). "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", en Bello, P *et al. Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos básicos.* Madrid. Santillana. 282-300.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Munich. Langenscheidt.

Lasagabaster, D., y J. M. Sierra (2004). "Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores", en D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44, Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 155-187.

Long, M. H. (1977). "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions", en *TESOL*, 77, 278-94.

Ribas Moliné, R., y A. D'Aquino Hilt (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid. Edelsa.

Richards, J. C., y C. Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid. Cambridge University Press.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.

Verdía, E. (2009). *Ficha de corrección de errores.* Disponible en: www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia.

Anejo 1: herramienta de análisis de las grabaciones

La corrección de errores en la expresión oral

DATOS GENERALES

Grupo: *Nivel:*

Actividad: *Fecha:*

Analiza la grabación y anota tus observaciones atendiendo a los siguientes aspectos:

	Error realizado	Alumno	Cómo/Cuándo lo corrige el profesor	Respuesta/ Reacción del alumno	Sentimiento/ Impresión del profesor ante la corrección
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Esta herramienta de análisis está basada en: E. Verdía:
www.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia?autodown=doc

Anejo 2: encuesta a los alumnos

¿Qué opinas de los errores y su corrección?

What do you think about errors and their correction?

1 ¿Qué es para ti un error? Lee los comentarios que han hecho otros estudiantes.
What is an error in your opinion? Read the following comments.

"Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían. Cuando escribo me siento más seguro." (Alina)
'I prefer not to talk during the class because I know I do it quite bad, so I'm afraid that my partners will start laughing at me. When I write I am more sure of myself.' (Alina)

"Yo reconozco que estoy obsesionada con los errores. Hago listas de todos los que me corrigen en clase y los reviso cuando escribo para evitarlos. Pero cuando hablo es más difícil. No sé qué hacer." (Yuko)
'I recognise I'm obsessed with errors. I make a list of all the errors teachers correct me during class, and I check them when I write in order to avoid them. But when I talk it is more difficult. I do not know what to do.' (Yuko)

"A mí no me importa hablar o escribir con errores. Lo que quiero es entender y que me entiendan." (David)
'I do not mind talking or writing with errors. I just want to understand and being understood.' David

"Para mí los errores son importantes porque cuando me corrige mi profesor sé que he dicho algo mal e intento corregirme en el futuro." (Danka)
'From my point of view errors are important because when my teacher corrects me I know I have said something wrong and I try to correct myself in future productions.' (Danka)

"Yo tuve una profesora que me corregía constantemente cuando hablaba y eso me ponía nerviosa porque olvidaba lo que quería decir." (María)
'I had a teacher who corrects me constantly when I was talking. That made me nervous because I forgot what I wanted to say.' (María)

¿Estás de acuerdo con alguna de estas opiniones? ¿Hay alguna que se parezca a tu forma de pensar? Indica cuál.
Do you agree with any of these opinions? Do you find any of them similar to yours? Indicate which one.

2 ¿Te gusta que te corrijan en clase? ¿Por qué?
Do you like to be corrected in class? Why?

Sí
No

3 ¿Cómo te gusta que te corrijan? Explica tu respuesta.
How do you like to be corrected? Explain your answer.

Cuando me dicen que hay un error pero me dan la oportunidad de encontrar la forma correcta.
When the teacher tells me that there is an error, but he/she gives me the opportunity to find the correct form by myself.

Cuando me dan directamente la solución al error.
When the teacher gives me directly the solution.

Cuando me interrumpen inmediatamente a continuación del error o antes de que acabe de hablar.
When the teacher interrupts me right after the error or before I finish talking.

Cuando no me interrumpen mientras estoy hablando.
When the teacher does not interrupt me while I am talking.

4 ¿Qué "haces" con los errores que te corrigen?
What do you "do" with the corrected errors?

Los apunto en un cuaderno especial para estudiarlos después.
I write them down in a special notebook to study them later on.

Los apunto en cualquier parte, aunque a veces se me olvida que lo he hecho.
I write them down anywhere, although sometimes I forget that I have done it.

Repito mentalmente la corrección.
I mentally repeat the correction

Repito oralmente la forma correcta.
I orally repeat the correct form.

Escribo varias veces la forma correcta.
I write down several times the correct form.

Otras cosas: ...
Others: ...

Encuesta basada en I. Blanco Picado (2002: 17)

virginia.barbero@gmail.com

Daiana Dumbrăvescu
Susana Merino Mañueco

El camino
Actividades prácticas para la clase de ELE

I. Introducción

La enseñanza de la literatura no solo es una empresa difícil de realizar, sino que, según Pound (1936), *las personas sinceras sostienen que no se puede enseñar*. En este sentido, consideramos útil que la enseñanza de la literatura en la clase de ELE tenga como finalidad el uso de la lengua para *explorar, descifrar* e *interpretar* el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del artefacto literario. En definitiva, un camino para *dominar, usar, reconocer, inferir usos, modos* y *reglas* para la posterior interacción comunicativa.

Asimismo, abordamos nuestra propuesta de actividades prácticas, desde las necesidades lingüísticas y socioculturales de los estudiantes, con el fin de que puedan asimilar la literatura fácilmente, buscándola, leyéndola y al mismo tiempo experimentándola.

De modo que, a partir de una de las obras maestras de la literatura que figura en el currículo de español, creamos las actividades, haciendo nuestra la idea de que el texto literario representa "un modelo ejemplar de lengua escrita, de creatividad" (Maresma Durán, 2007: 37), por cuanto que puede aportar los registros lingüísticos, funcionales, estratégicos, discursivos, socioculturales y sociolingüísticos necesarios para la clase de ELE o, en palabras de Collie y Slater (1987):

> "[...] la literatura es un valioso material complementario [...]. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural." (Collie y Slater, 1987: 3)

II. Descripción de la propuesta de actividades

La propuesta de actividades está orientada a desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y expresión escrita, de manera que decidimos estructurar el itinerario de la propuesta de actividades en tres fases, creando las condiciones básicas para motivar a los estudiantes, como principio clave para alcanzar el cumplimiento de los objetivos planteados:

A. Una primera fase de reflexión general sobre la personalidad del autor abordada desde dos perspectivas: por un lado, la del ser humano (persona con aficiones, frustraciones o debilidades particulares) y, por otro, la de escritor y creador de obras literarias.

B. Una segunda fase cuyo centro de atención son los fragmentos de la propia novela (la que figura en el currículo).

C. Una tercera fase de reflexión y síntesis de todas las actividades.

III. Ficha de la unidad de actividades

Tema tratado (palabras clave): Enseñanza/aprendizaje de literatura como *estímulo, vehículo y herramienta* para la adquisición de la competencia literaria y comunicativa.

Contenidos didácticos tratados (palabras clave): Contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Nivel de referencia (según MCER): C1-C2.

Destinatarios: El grupo meta puede ser el de alumnos de un nivel intermedio alto o avanzado, que cursen los estudios de Filología Hispánica en cualquier universidad donde se impartan clases de ELE y en cuyo currículo figure *El camino* como lectura obligatoria.

Destrezas principales: En la presente unidad didáctica proponemos trabajar de manera integrada las cuatro destrezas: las dos destrezas de comprensión y las dos destrezas de expresión.

Contenidos gramaticales principales: *si* condicional.

Contenidos funcionales principales: Redacción de una carta, elaborar una aventura protagonizada por el personaje de la novela *El camino*, valoración personal de una obra literaria.

Contenidos léxicos principales: Un contenido léxico centrado en distintos aspectos literarios.

Tiempo estimado para desarrollar la unidad didáctica: 2 sesiones de 90 minutos cada una (180 minutos en total).

Materiales complementarios necesarios: Para el desarrollo de la unidad didáctica (UD). se necesitan como medios didácticos: un ordenador conectado a internet y un proyector.

IV. Propuesta de actividades

Actividad de precalentamiento

Como actividad de precalentamiento proponemos la búsqueda de información sobre la novela (*El camino*) y su autor (Miguel Delibes). Por ser internet una herramienta al alcance de las jóvenes generaciones, les indicamos como fuente de información el *Centro Virtual Cervantes*, específicamente la página dedicada al escritor,[1] donde fácilmente encontrarán información sobre la biografía y la actividad literaria del autor.

1. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/actcult/delibes/default.htm.

Busca en la página de internet del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/delibes/default.htm) información sobre la vida y la actividad literaria del autor Miguel Delibes y elabora una presentación en formato PowerPoint destacando la importancia de la obra literaria del autor

Actividades de audición

Invitamos a los estudiantes a ver y escuchar una entrevista[2] a Miguel Delibes, que la cadena de televisión española Tele5 emitió al cumplir el autor 86 años. En su discurso al aceptar el Premio Cervantes, Delibes reflexionó sobre su carrera y comentó que la vida pasa rápido para los novelistas porque invierten mucho tiempo viviendo las vidas de sus personajes. Tras esta actividad proponemos la realización de una búsqueda de reacciones[3] ante el fallecimiento del último gran referente de las letras castellanas del siglo XX, Miguel Delibes, y su legado literario. Con esta actividad buscamos el acercamiento a la cultura de la lengua meta a través de una muestra real de lengua.

Escucha la entrevista a Miguel Delibes que la cadena de televisión española Tele5 emitió al cumplir el novelista la edad de 86 años.

http://www.youtube.comww/watch?v=fGEkbTLdgcM.

Tras la publicación de su última novela, *El hereje*, Miguel Delibes concedió otra entrevista. Al recopilar preguntas y respuestas, estas se mezclaron. Intenta relacionar cada pregunta con su respuesta.

Miguel Delibes: En mi caso, el escritor ha muerto antes que el hombre.
http://www.elperiodico.com/default.asp?idpublicacio_PK=46&idioma=CAS&idnoticia_

2. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=lZHVI-UCxoc.

3. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/cultura/Muere/Miguel/Delibes/alma/castellano/elpepucul/20100312elpepucul_2/Tes.

PK=558168&idseccio_PK=1013.

1. Prometió que *El hereje* sería su última novela y hasta la fecha lo ha cumplido. ¿Cómo ha sido su relación con la creación literaria estos años? ¿Cuánto hay de físico y cuánto de anímico en la distancia que le separó estos años de la creación literaria?

2. ¿Echa de menos escribir? Si volviera a hacerlo, ¿qué sería lo próximo que sus lectores tendríamos en nuestras manos?

3. ¿Qué pasajes de su obra literaria son los que le producen más satisfacción? ¿Hay alguno que cambiaría si pudiera volver el tiempo atrás?

4. Llevamos ocho años de nuevo milenio. ¿Qué impresión tiene de este mundo que está creando el hombre? ¿Qué cree que escribirá en su diario su nieto menor cuando tenga la edad que usted tiene hoy?

5. ¿Qué relación mantiene con la actualidad pública? ¿Permanece informado, sigue las noticias, ve la tele, lee periódicos?

6. ¿Y con la literatura cómo se lleva? ¿Lee mucho últimamente? ¿Qué títulos, géneros, autores o novedades recientes le interesan actualmente?

a. Si algo tiene valor es la obra en su conjunto. Hoy no cambiaría nada o la haría otra vez nueva.

b. Esta es la guinda de la tarta. Me falta vista. He tardado más de un mes en leer un libro de 500 páginas. Me temo que es una actividad a la que también tendré que renunciar.

c. ¿Qué hubiera escrito si hubiese seguido? Ni eso lo he podido averiguar. En mi cabeza solo cabe una seguridad: El escritor ha muerto antes que el hombre. Y ya va para doce años.

d. Informado, sí. Veo la tele, leo los periódicos y sigo las tertulias... Me entretienen.

e. Puede usted asegurar que esta promesa está cumplida. No habrá más novelas de Delibes. La operación de cáncer me respetó la vida pero modificó mi manera de ser. Fui sincero cuando dije que entró en el quirófano un hombre inteligente y salió un lerdo. Esto fue exactamente así. Además de salud física, perdí también capacidad de concentración, orden mental, memoria y voluntad. Aunque intenté luchar, estaba acabado, mis esfuerzos eran inútiles. Tan torpe estoy que no me reconozco. Figúrese un Delibes retirado de escribir y de cazar perdices rojas. Ese no es Delibes, dirá usted con razón. Yo pienso lo mismo.

f. No me gusta cómo va el mundo. Me dan lástima mis nietos, demasiado sensibles.

(Respuestas correctas: 1-e, 2-c, 3-a, 4-f, 5-d, 6-b)

Actividad de redacción

La siguiente actividad consiste en redactar, de manera individual, una carta de felicitación dirigida al autor, tras haber recibido el Premio Miguel de Cervantes. En dicha carta tendréis ocasión de expresar vuestra admiración hacia su obra y de animarle a seguir escribiendo. (Se entregará una hoja con las normas de redacción de cartas.)

Actividad de audición previa a la lectura de textos literarios

A continuación nos disponemos a escuchar dos piezas musicales interpretadas por dos cantautores españoles con estilos diferentes. La primera de ellas es la versión que Joan Manuel Serrat hizo del conocido poema XXIX de ***Proverbios y cantares,*** de Antonio Machado, *Caminante no hay camino*... La segunda es un tema del pop español, cuyo intérprete, David Civera, se encuentra entre los más conocidos del panorama artístico nacional de la actualidad. Al escucharlas, debes poner atención al sentido que cada una de las canciones otorga a la familia de palabras del sustantivo "camino".

***Cantares** (Joan Manuel Serrat)*

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...
Nunca perseguí la gloria...

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino
sino estelas en la mar.

Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar:
"Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar..."

Golpe a golpe, verso a verso...

Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."

Golpe a golpe, verso a verso...

Cuando el jilguero no puede cantar,
cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
"Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar..."

Golpe a golpe, verso a verso. (bis)

***Caminar por la vida** (David Civera)*

Qué te pasa, qué tienes
hace tiempo te noto apagao,
pues a mí me parece
que la vida se te ha atravesao.

No te dejes vencer...

Si controlas tu mente
y proyectas tu buena energía,
ya verás como siempre
se conecta con una alegría.

Ponte en pie y desafía
a los vientos,
yo te invito a luchar
y a caminar por la vida.

Caminar por la vida
y romper con la monotonía,
caminar por los sueños
y dejar volar los sentimientos,
ya verás, no es difícil despertar.

Vive, lucha, siente.

Caminar por la vida
y romper con la monotonía,
caminar por los sueños
y dejar volar los sentimientos,
ya verás, no es difícil despertar.

No te dejes vencer...

Qué te pasa, qué tienes,
no me vengas con esas excusas,

ponte en marcha que puedes
alcanzar esas metas que ocultas.

Si controlas tu mente...

Actividad de expresión oral

Explica los diferentes significados que puede encerrar la familia de palabras del sustantivo "camino" en las dos canciones que acabas de escuchar, apoyándote también en las siguientes frases célebres. Después, relaciona dichos significados con el posible sentido del título de la novela homónima.

"Cuando buscamos el tesoro, nos damos cuenta de que el camino es el propio tesoro."

(Paulo Coelho)

"La vida de cada hombre es un camino hacia sí mismo, el intento de un camino, el esbozo de un sendero."

(Hermann Hesse)

"Escoger un camino significa abandonar otros. Si pretendes recorrer todos los caminos posibles acabarás no recorriendo ninguno."

(Paulo Coelho)

"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar."

(Antonio Machado)

"Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino."

(Gabriela Mistral)

Actividades de lectura

Lee el siguiente fragmento de la novela *El camino* y busca la idea principal. Como bien sabes, la frase que abre una obra literaria es siempre significativa. Si la novela *El camino* fuera tu creación literaria ¿con qué frase la abrirías?

..... *Daniel, el Mochuelo, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal. Después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un quesero era un hecho que honraba a su padre. Pero por lo que a él afectaba...*

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, el Mochuelo, no lo sabía exactamente. El que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso. [...]

Pero a Daniel, el Mochuelo, le bullían muchas dudas en la cabeza a este respecto. Él creía saber cuanto puede saber un hombre. Leía de corrido, escribía para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas. Bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado. No obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años y, después, los estudios superiores, en la Universidad, de otros tantos años, por lo menos. ¿Podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel?

(Delibes: 2002: 7-8)

Explotación léxica

Sinónimos

acatar:
aceptar, obedecer, acceder, respetar, venerar.

bullir:
agitarse, removerse, inquietarse, pulular.

exigir:
pedir, reclamar, demandar, requerir, reivindicar.

Lee la siguiente travesura de Daniel, el Mochuelo, y el posterior comentario de texto. Después, completa las actividades a), b), c), d), e) y f) que encontrarás al final del ejercicio.

[...] Roque, el Moñigo, estudiaba el terreno desde lejos. Luego, susurraba al oído del Tiñoso:

–Acércate y quédate mirándolos, como si fueras a quitarles las avellanas que comen.

Germán, el Tiñoso, se acercaba atemorizado. De todas formas, la primera bofetada era inevitable. De otro lado, no era cosa de mandar al diablo su buena amistad con el Moñigo por un escozor pasajero. Se

detenía a dos metros del grupo y miraba a sus componentes con insistencia. [...]

–No mires así, pasmado. ¿Es que no te han dado nunca una guarra?

El Tiñoso, impertérrito, sostenía la mirada sin pestañear y sin cambiar de postura, aunque las piernas le temblaban un poco. Sabía que Daniel, el Mochuelo, y Roque, el Moñigo, acechaban tras el estrado de la música. El coloso del grupo enemigo insistía.

–[...] Te largas de ahí o te abro el alma en canal.

Germán, el Tiñoso, hacía como si no oyera, los dos ojos como dos faros, centrados en el paquete de avellanas, inmóvil y sin pronunciar palabra. En el fondo, consideraba ya el lugar del presunto impacto y si la hierba que pisaba estaría lo suficientemente mullida para paliar el golpe. El gallito adversario perdía la paciencia:

–Toma, fisgón, para que aprendas.

[...]

–Pegaste a mi amigo, ¿verdad? –y añadía mirando compasivamente a Germán–: ¿Le dijiste tú algo, Tiñoso?

–No abrí la boca. Me pegó porque le miraba.

La pelea ya estaba hecha y el Moñigo llevaba, además, la razón en cuanto que el otro había golpeado a su amigo sólo por mirarle, es decir, según las elementales normas del honor de los rapaces, sin motivo suficiente y justificado.

Y como la superioridad de Roque, el Moñigo, en aquel empeño era cosa descontada, siempre concluían sentados en el "campo" del grupo adversario y comiéndose sus avellanas.

(Delibes: 2002: 58-59)

Explotación léxica

Sinónimos

escozor:

picor, quemazón, irritación, ardor.

acechar:

observar, contemplar, escudriñar, atisbar, avistar, espiar, vigilar.

mullido:

blando, acolchado, ahuecado, hueco, esponjoso, elástico.

paliar:

mitigar, calmar, suavizar, ablandar, aliviar, apaciguar, atenuar, disminuir.

Comentario de texto

Se observa que la mayoría de los personajes de Miguel Delibes tienen añadida una aposición al sustantivo propio: **Daniel, el Mochuelo; Germán, el Tiñoso; Roque, el Moñigo.**

El crítico literario Alfonso Rey destaca que en la novela aparecen 25 personajes con tales nombres y observa que, a veces, la aposición comprende toda una frase sustantivizada: **Andrés, el hombre que de perfil no se ve**, o se entremezclan diversas aposiciones: **Rafaela, la Chancha, la mujer de Cuco, el factor**.

Por otra parte, Ramón Buckley considera que "**el nombre y sobre todo el seudónimo es el primer registro para alcanzar la plena individualidad**" un personaje de Delibes. Otra modalidad es la "manía" o el rasgo singularizador: **Don Moisés llamado "Peón" porque avanzaba de frente y comía de lado.** Por esta circunstancia física el personaje queda definido o por lo menos diferenciado en el ánimo del lector.

En conclusión, la repetición de estos "apodos populares" confiere a la novela un tono coloquial.

Actividades

Encuentra los sinónimos de las siguientes palabras que aparecen en el texto: *susurrar, atemorizado, bofetada, pasmado.*

Escribe los antónimos de estas otras palabras: *inmóvil, pasajero, honor, justificar.*

Busca los enunciados en los que aparece el uso de *como si* + Pretérito imperfecto de Subjuntivo. Formula tres oraciones en las que se utilice esta construcción gramatical.

Busca una frase coloquial para la siguiente expresión: "no abrir la boca".

El autor emplea en el texto una comparación. ¿Cuál es? Pon ejemplos de otras comparaciones.

Imagina tu propia travesura para Daniel, el Mochuelo.

Lee el siguiente fragmento del final de la novela. A continuación, completa las actividades a) y b).

Entonces se dio cuenta Daniel, el Mochuelo, de que no había pegado un ojo en toda la noche. De que la pequeña y próxima historia del valle se reconstruía en su mente con un sorprendente lujo de pormenores. Lanzó su mirada a través de la ventana y la posó en la bravía y aguda cresta del Pico Rando. Sintió entonces que la vitalidad del valle le penetraba desordenada e íntegra y que él entregaba la suya al valle en un vehemente deseo de fusión, de compenetración íntima y total. Se daban uno al otro en un enfervorizado anhelo de mutua protección, y Daniel, el Mochuelo, comprendía que dos cosas no deben separarse nunca cuando han logrado hacerse la una al modo y medida de la otra. [...]

A Daniel, el Mochuelo, le dolía esta despedida como nunca sospechara. Él no tenía la culpa de ser un sentimental. Ni de que el valle estuviera ligado a él de aquella manera absorbente y dolorosa. No le interesaba el progreso. El progreso, en verdad, no le importaba un ardite. Y, en cambio, le importaban los trenes diminutos en la distancia y los caseríos blancos y los prados y los maizales parcelados; [...] *y los tañidos de las campanas parroquiales; y el gato de la Guindilla;* [...]*; y el rincón melancólico y salvaje donde su amigo Germán, el Tiñoso, dormía el sueño eterno; y el chillido reiterado y monótono de los sapos bajo las piedras en las noches húmedas; y las pecas de la Uca-uca y los movimientos lentos de su madre en los quehaceres domésticos; y la entrega confiada y dócil de los pececillos del río; y tantas y tantas otras cosas del valle. Sin embargo, todo había de dejarlo por el progreso. Él no tenía aún autonomía ni capacidad de decisión. El poder de decisión le llega al hombre cuando ya no le hace falta para nada; cuando ni un solo día puede dejar de guiar un carro o picar piedra si no quiere quedarse sin comer. ¿Para qué valía, entonces, la capacidad de decisión de un hombre, si puede saberse? La vida era el peor tirano conocido. Cuando la vida le agarra a uno, sobra todo poder de decisión. En cambio, él todavía estaba en condiciones de decidir, pero como solamente tenía once años, era su padre quien decidía por él. ¿Por qué, Señor, por qué el mundo se organizaba tan rematadamente mal?* [...]

(Delibes, 2002: 217-219)

Explotación léxica

Sinónimos

"no pegar un ojo": no dormir.

"no importar un ardite": no importar nada.

Actividades

A. Ya has superado la parte más difícil, has comenzado a leer una novela. Termínala y, después, inventa tu propio final.

B. Escribe un texto crítico valorativo sobre la obra *El camino*.

¡OJO! Una impresión personal será modesta y firme, y carecerá de fórmulas del tipo: "es un libro bonito".

C. Contesta a las siguientes preguntas.

La niñez de Daniel, el Mochuelo, el personaje de la novela *El camino*...

a. no es sensacional porque no se inventan peripecias formidables.
b. es sensacional porque se inventan peripecias formidables.
c. está llena de peripecias formidables.

El mundo explorado y recreado en *El camino* es preferentemente...

a. rural
b. urbano
c. andaluz
d. metropolitano

En *El camino*, Miguel Delibes utiliza...

a. el estilo indirecto libre
b. el estilo directo
c. el estilo libre
d. el estilo dialogal

Los personajes de *El camino* componen...

a. el perfil de la aldea española de preguerra.
b. el perfil no solo de la aldea española, sino de la aldea universal.
c. el perfil de los herreros y queseros de la aldea.

Los críticos han visto en *El camino*...
a. una amalgama de nitidez realista y humor sutil.
b. una amalgama de nitidez romántica e ironía.
c. demasiada ironía y sarcasmo.

A modo de conclusión

El uso de la literatura como recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE con un enfoque comunicativo ha cobrado un renovado ímpetu gracias al reconocimiento que se viene dando al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa.

Mendoza (2001) desglosa los siguientes aspectos esenciales de la competencia literaria, como una competencia que integra por una parte saberes, habilidades y estrategias y, por otra, criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto. Como actividad central en la concepción didáctica de la literatura, el desarrollo de la competencia literaria supone, en la opinión del mismo autor:

1. formación para la recepción lectora.
2. reconocimiento y análisis del discurso literario.
3. aplicación y producción de discurso.

En este contexto, el profesor se convierte en un interlocutor más que interviene para mediatizar escollos sintácticos y léxicos o para explicitar aspectos del comentario literario y detalles típicos de la cultura meta.

En resumen, podemos afirmar que las diferentes formas de aprendizaje nos determinan a proponer actividades prácticas en las que los estudiantes participen y se impliquen, directamente convencidos de que escuchar, hablar y comunicar permite retener un 90 % de la información. Ver un vídeo, leer fragmentos de la novela y escribir no solo nos permite activar conocimientos sino utilizarlos efectivamente al tiempo que mejoramos el uso de la lengua meta. Hacer partícipes de la actividad a los estudiantes implica una rápida y completa absorción de los conocimientos, una mayor capacidad de concentración y retención.

Además, consideramos que para entender un texto literario es importante tanto el conocimiento de su contexto como determinados aspectos de la personalidad del autor. El texto literario junto con el uso emergente del vídeo y de otros materiales representa una modalidad de acercamiento del contenido literario a los estudiantes, despertándoles el interés por la lectura, por la lengua en la que está escrita la obra y, en definitiva, por su lengua meta de aprendizaje.

Sin duda, la literatura es un objeto de difícil enseñanza/aprendizaje; la literatura *se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee* (Mendoza, 2001); tiene la función de educar emocionalmente, de *despertar la sensibilidad estética* (García López, 1963) del estudiante; en definitiva, es *una auténtica escuela de emociones en el proceso de formación personal* (Salvador, 2009). El texto literario asume perspectivas y posibilidades de formación:

1. aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico.
2. es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.
3. ofrece un abundante *input*.
4. añade aportaciones lingüísticas, temáticas y culturales; apoyos para la integración de sucesivos conocimientos de orden comunicativo.

Asimismo, el texto literario en el aula de ELE, como hemos apuntado al principio, llega a desempeñar una triple función de *estímulo, vehículo* y *herramienta* para la adquisición de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüísticos y culturales (Sitman y Lerner, 1993). El texto literario se convierte en un lugar de encuentro que estimula la comunicación en español, mejora el nivel lingüístico y despierta el interés por el mundo cultural de la lengua meta y el placer por la lectura.

Bibliografía

Cantero García, V.: "Una ejemplificación didáctica para la práctica de la interdisciplinariedad en la ESO: del descubrimiento de los sustratos grecolatinos de *La Celestina* a la búsqueda de la plena significatividad del texto literario", en *Lenguaje y Textos*, 27. Horsori, Barcelona, 2008.

Collie, J., y S. Slater: *Literature in the language Classroom. A resource book of ideas and activities.* Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

García López, J.: *Historia de la literatura española y universal. Antología*. Editorial Teide, Barcelona, 1963.

Instituto Cervantes: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya, Madrid, 2002.

Maresma Durán, J.: "Cine, literatura e historia: *La colmena* de Camilo José Cela en la clase de ELE", en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, n.º 36, 2007.

Mendoza, A.: *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 2001.

Salvador, V.: "Virtualidades educativas del análisis textual", en *Lenguaje y Textos*, 30. Horsori, Barcelona, 2009.

Sitman, R., e I. Lerner: "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", en Espectáculo, n.º 12, 1993.

Materiales para las actividades

Entrevista a Miguel Delibes: www.youtube.com/watch?v=lZHVI-UCxoc.

Información sobre la biografía y la actividad literaria del autor: cvc.cervantes.es/actcult/delibes/default.htm.

Otros enlaces de interés

www.elpais.com/articulo/cultura/Muere/Miguel/Delibes/alma/castellano/elpepucul/20100312elpepucul_2/Tes.

www.rtve.es/alacarta/videos/television/naturaleza-infancia-muerte-constantes-obra-delibes/462569.

cvc.cervantes.es/actcult/delibes/default.htm.

www.youtube.com/watch?v=lZHVI-UCxoc.

www.rtve.es/mediateca/videos/20090324/camino-capitulo/456877.shtml.

dg_dumbravescu@yahoo.com
susameri@hotmail.com

Entrevista a José Manuel Blecua

MGA.- **Perteneces a una ilustre familia de filólogos: padre tan conocido, hermano, sobrina... ¿qué partes buenas tiene esta condición?, ¿cómo surgió en ti esa vocación de filólogo?**

JMB.- *Tiene partes buenas y otras que no lo son tanto. En principio, tiene muchas ventajas; en mi infancia, muchos libros eran caras de amigos y entonces no me costaba nada aprenderme la bibliografía. Imagínate, toda la vida han estado viniendo por casa, y eran como parte de la familia Alvar, Lázaro, etc., que fueron compañeros de mi padre de bachillerato. Y eso ha sido una ventaja enorme. Pero mi padre no nos explicaba nada relacionado con la filología, sino que hablábamos de otras cosas, por ejemplo, de fútbol. Ni nos ayudaba en trabajos de clase, ni en nada. Lo que sí hay es una desventaja enorme, pues todo el mundo piensa que lo que haces no tiene ningún mérito y eso yo se lo dije en las oposiciones a los miembros del tribunal: "ahora ustedes saben las ventajas que tiene ser hijo de Blecua y yo les voy a contar los inconvenientes", y se echaron a reír. Claro, si compensas una cosa con la otra, tiene más ventajas que inconvenientes. ¡Qué te voy a decir!*

Mi padre, como además era sordo y vivía tan fuera del mundo, no se había creado enemigos, en casa nunca oíamos hablar mal de nadie, solo algún comentario sagaz de algún amigo que venía. Y eso también configura mucho el futuro de una persona. Creo que si es fundamental que no exista un clima de crítica exacerbada, eso se lo debemos a los padres.

Una ventaja muy grande fue tener una gran biblioteca. Luego la vida da muchas vueltas: he pasado por varias universidades, lo cual fue muy provechoso. En Zaragoza no había Filología y, tras dos años en que tuve a profesores que me marcaron, como don Francisco Ynduráin, tenía que elegir especialidad y pensé en estudiar Filología. A mí me gustaba Madrid, aunque mi padre planteó la posibilidad de ir a Salamanca, pero gracias a Ricardo Gullón, que animó a mi padre para que viniera a Madrid, porque estaban profesores como Lapesa, entonces hice mis estudios de Filología Románica en Madrid. Tuve muy buenos compañeros, como Quilis, Rozas, Cándido Pérez Gállego, Eduardo Martínez de Pisón, y otros, todos mayores que yo. Tuve unas experiencias espléndidas: me cautivó don Rafael Lapesa y el Consejo (CSIC) y Conchita Casado y la Biblioteca Nacional. Al obtener mi padre la cátedra de Barcelona, nos fuimos a vivir a Barcelona y terminé allí mis estudios. Tuve como ilustres profesores a Badía Margarit y a Martín de Riquer, que me dio un excelente curso del Quijote. Fue muy importante para mí el contacto con la literatura medieval románica y, sobre todo, con la catalana. Martín de Riquer nos ponía en contacto con los textos. Hice oposiciones de instituto y me quedé allí, en Barcelona, alternando la universidad y el instituto. Luego obtuve la cátedra de la Universidad Autónoma de Barcelona y llevo allí más de 40 años, en la actualidad como emérito.

MGA.- **Naciste en 1939 y estudiaste en un instituto de los que en aquella época se llamaban de Enseñanza Media. ¿Cómo viviste entonces la experiencia de alumno de un instituto? ¿Cómo era aquel bachillerato?, ¿mejor o peor que ahora?... porque tú luego lo viviste como profesor.**

JMB.- *Fue muy buena la vivencia de mis estudios de bachillerato. Había grandes profesores, algunos incluso tenían doctorado y a veces lo simultaneaban con la docencia universitaria. Iba muy poca gente, como alumnos, al instituto, había más que iban a colegios*

privados. En Zaragoza solo había dos institutos, uno masculino y uno femenino. Se llenó de muy buenos profesores: Vázquez de Prada en Historia, Eugenio de Frutos en Filosofía, los Albiñana en Francés, etc. El instituto era muy bueno y la experiencia, excelente, magnífica. Estaba en un barrio muy humilde, a la orilla del Ebro, en el extrarradio de Zaragoza, y era la vieja universidad del XIX. No había calefacción, era una cosa de novela, pero las clases eran de una enorme calidad y tenía una biblioteca espléndida. Eso me vino muy bien. En cuanto a mi vivencia ya como profesor de instituto, pues fue en Barcelona, primero entré como becario, con unas becas que se crearon en el Ministerio de Educación para formar profesorado, y estuve dos años en el instituto hasta que saqué la oposición y gané la misma cátedra de instituto que había ocupado mi padre. La verdad es que me gusta más impartir docencia en el instituto que en la universidad. Así que, fíjate lo que es la vida, he dado clase desde a niños de 10 años en el instituto hasta a alumnos de doctorado en la universidad. He pasado por todas las experiencias. En cuanto a la enseñanza de ahora en los institutos, no te puedo decir, porque, claro, hace muchos años que lo he dejado, he perdido la noción y solo la conozco por referencias de familiares o de amigos. Es tan diferente, hay generaciones diferentes de chicos... el mundo de ahora, imagínate, con internet y las tecnologías...

MGA.- **En tu biografía se dice que aprendiste a amar la lectura y que esa afición en tu infancia te vino por la lectura de tebeos y literatura popular. ¿Cómo ves esto en la actualidad? ¿Cómo se debe fomentar la lectura en la infancia? ¿Puedes comentar cómo ves la situación actual?**

JMB.- *Sí, aprendí a amar la lectura leyendo el Coyote. Creo que los dos grandes problemas que tenemos ahora mismo en la enseñanza de la lengua son la lectura y la escritura, por lo que cuentan. Yo veo mucha gente leyendo en el metro, sobre todo mujeres, leyendo unos novelones inmensos, pero los resultados internacionales que dan sobre comprensión lectora en España no son satisfactorios. Lo de internet es un conocimiento disperso, acrítico, desorganizado, heterogéneo, que tiene sus virtudes, pero también tiene sus defectos, y ahí es difícil poner orden. En cambio, el conocimiento sigue teniendo unas vías de acceso claras, que son determinados textos, los clásicos, los libros básicos de filosofía, de historia, que son los que contribuyen a formar un conocimiento coherente. Yo creo que eso es lo que en estos momentos es más difícil de conseguir, pues viven en un mundo muy atractivo para los chicos y, al mismo tiempo, no es tan fácil ponerles a leer un libro. Escriben más que nunca, sin embargo, en las redes sociales, en los correos electrónicos, en los SMS, etc. Y luego te encuentras con fenómenos de lectura como los libros de Harry Potter, que han leído todos los niños.*

MGA.- **Tus estancias en universidades extranjeras, dime qué te aportaron, qué has encontrado de interesante en ellas que pueda ser aprovechable para nuestro sistema educativo superior.**

JMB.- *Tuve dos experiencias muy importantes. Primero estuve en la Universidad de Ohio State, una universidad estatal con 50.000 alumnos, con un campus inmenso, rodeado de campos de maíz. Tenía una biblioteca inmensa y en Lingüística había muchos libros, pues allí había estado Bloomfield, y otros muy valiosos en Filología. Pude leer muchas cosas de teoría lingüística que no había podido leer en Barcelona, y saqué cientos de fotocopias para traerlas aquí. También me permitió conocer una universidad muy distinta a la universidad española. Impartía dos cursos: uno de novela del siglo XIX y otro, monográfico, sobre El Criticón que me resultó muy complicado. Me di cuenta de lo difícil que era explicar un clásico en Estados Unidos, pues les faltaba a los alumnos conocimientos para enfrentarse a un texto plagado de referencias para ellos desconocidas. Fue una vida muy productiva, no salía de casa, me pasaba el día estudiando. Un mundo diferente, alumnos con mucha independencia, mucha posibilidad de acceder a los libros, y pocos alumnos en clase, solo quince. Yo estaba acostumbrado a ver muchos más alumnos en clase en España, cerca de un centenar.*

La otra experiencia fue muy diferente, mi estancia en un centro de investigación de México, el Colegio de México, un mundo elitista, donde no había nadie más que becarios. Y con una biblioteca fastuosa, procedente

de la Nueva Revista de Filología Hispánica. Y tenía la impronta de personajes de la importancia de Pedro Henríquez Ureña, y los más jóvenes, Margit Frenk, Antonio Alatorre y otros filólogos de la vieja escuela. En aquella biblioteca me sentía muy en contacto con el español de América.

MGA.- **¿En que momento entras en relación con el mundo del español como lengua extranjera, con el Instituto Cervantes?**

JMB.- *Tuve la suerte enorme de estar en el Consejo Rector de la Lengua española, en la época del ministro Javier Solana, para montar el Instituto Cervantes, y posteriormente tuve varias responsabilidades en el Cervantes: fui el primer director de investigación, cargo que luego desapareció (lo que fue una pena, pues tenía que haber tenido una sección de investigación). Más tarde fui director académico y aquello constituyó una experiencia muy interesante y muy dura. Entonces solo había 35 centros, pero no se daba abasto: te levantabas y ya estaban funcionando los del otro hemisferio y a las 4 abría Nueva York, luego Filipinas... En esa época tuvo lugar en Zacatecas el Congreso de la Lengua Española que tuvimos oportunidad de montar y del que fui secretario académico. En él hubo desde problemas económicos hasta políticos, pero fue una experiencia muy valiosa por muchos motivos y que puso a México y a la lengua española en el candelero.*

MGA.- **¿Cuándo fue tu primer contacto con la RAE?**

JMB.- *Era correspondiente de la RAE desde 1984, nos habían nombrado a Paco Rico, a Alberto, a mi hermano y a mí. Nunca había tenido relación directa, pero un día me llamó García de la Concha, de parte de Bosque, para que me hiciera cargo de la fonética dentro del proyecto de una nueva gramática. Esa fonética iba a ser muy reducida (unas 100 págs.), como inicialmente la gramática (600 págs.) y mira lo diferente que ha resultado la Nueva Gramática de la Lengua Española. Han sido largos años, duros, de gran esfuerzo.*

MGA.- **En tus primeras declaraciones como director electo de la RAE dijiste que "América es el futuro de la lengua española, el presente y el pasado". ¿Qué presente y qué futuro tiene el panhispanismo de la RAE?**

JMB.- *Bueno, yo creo que el problema del panhispanismo no es más que ver cómo se ha constituido la lengua española. Si piensas un poco en la historia, la intrahistoria de la lengua española es realmente América. Habría que distinguir dos tipos de panhispanismo, que esto es una cosa que está bastante confundida aquí en esta casa. Una es la política: la presencia de las Academias que participan en la redacción del Diccionario y en la NGLE (hemos podido hacer una gramática que tiene aportaciones de los sitios más pequeños), pero por otra parte esto no es más que reconocer que la formación de la lengua española es una formación panhispánica. Si tú ves las características que hoy tiene la lengua española, proceden de un modelo que arranca con los viajes a América. Sin el voseo, sin el seseo es imposible explicar el español de América. Ese panhispanismo es el que me interesa: reconocer que no es el español de España el eje de la historia de la lengua española, sino que el eje está desplazado. Es mucho más complejo, que no es ver desde Madrid una realidad lingüística, sino al revés, que reconocer la política panhispánica es reconocer que es panhispánica la historia de la lengua española. Tenemos ahora un Plan América que consiste en crear una red de videoconferencias con todas las Academias y un sistema compartido de recursos informáticos, que es importantísimo para conectarnos, en el momento en que no se puede viajar todos los días por problemas de tiempo y de dinero.*

MGA.- **¿Qué retos tiene la RAE de cara al futuro en esta línea panhispánica?**

JMB.- *Integrar toda esta red de Academias y la formación al mismo tiempo. Llevamos diez años de una Escuela de Lexicografía. Hay una serie de becarios de las Academias americanas que vienen aquí y pasan seis meses, se forman, ven cómo funciona el Diccionario y se integran luego como becarios "post" en las Academias americanas. Con la crisis, el dinero de cooperación va a afectar a este tipo de política de becas, claro. El reto mayor es conseguir que esto funcione*

como una unidad, dentro del respeto a la diversidad: todas las Academias tienen los mismos derechos. Por ejemplo, reciben los mismos derechos de autor México que Bolivia, pues no se tiene en cuenta el tamaño de la población. Hacerlo así es la única manera de tener una estructura democrática. Asimismo, tenemos la suerte de que las reuniones con los presidentes y los directores de las Academias americanas son muy agradables.

MGA.- **¿Cuáles son sus próximos retos? ¿La elaboración del DRAE previsto para 2013?**

JMB.- *El DRAE, que se terminará para el 2014, será bastante diferente del actual: tendrá otro tamaño y otra estructura del artículo; por ejemplo, va a ser bitono, o sea, hecho en dos colores para distinguir las partes del artículo, en la línea del Petit Robert. Habrá también una información inicial de historia, de pronunciación, de variantes, de etimología, de morfología, muy distinta a la que tenía antes. Se corregirán inexactitudes que había sobre el español de América y también sobre campos sectoriales, como el del automóvil, la informática, etc. Hay partes del diccionario un poco anticuadas, como la fauna y la flora. Yo creo que el diccionario es la obra que la gente, la sociedad espera más de la RAE. La gramática es más para especialistas. Sin duda, está muy bien que la RAE haya logrado escribir una gramática como la NGLE después de tantos años y ha sido un gran triunfo de Ignacio Bosque.*

MGA.- **Como coordinador del tomo de Fonética y Fonología de la NGLE, un tomo de 532 páginas que va acompañado de un CD de "Las Voces del español", ¿cuáles son las aportaciones más notables de esta publicación académica?**

JMB.- *He tenido que replantearme teóricamente una serie de problemas lingüísticos, como los rasgos distintivos; y de lo que estoy más contento es de la integración de lo segmental y lo suprasegmental. Nos ha ayudado mucho Pilar García Mouton con las grabaciones, tenemos un material muy rico para ver cómo funciona la entonación, incluso hay bastantes muestras de zonas del español de conversaciones informales coloquiales, por ejemplo, de Bolivia o Paraguay, de sitios en que no había antes. Están las enunciaciones básicas, las curvas entonativas, es posible comparar la curva de entonación de las interrogativas en todo el mundo hispánico. Lo que ha sido difícil es coordinar a tanta gente a la vez.*

MGA.- **Aparte de tu experiencia como directivo del Instituto Cervantes, de la que nos has hablado antes, ¿qué experiencias recuerdas como profesor de español como segunda lengua, de español para extranjeros?**

JMB.- *Fui profesor de ELE durante veinticinco años en los Cursos de Español para Extranjeros de Jaca y en la Universidad Menéndez Pelayo desde el 76. La experiencia que tengo de los comienzos es que lo hacíamos muy mal, que no había métodos fiables, que había una gran desorientación. Enseñábamos el español como si fuera una lengua muerta. Mi experiencia era de fracaso. En la actualidad, la enseñanza de las lenguas naturales como segundas lenguas se ha convertido en una especialidad muy seria, y con una formación y una bibliografía inmensas. Durante mi estancia en el Cervantes asistí al comienzo de grandes avances que en la actualidad se han incrementado.*

MGA.- **Este verano en ASELE tendremos la suerte de tenerte como ponente en el Congreso organizado por la Universidad de Gerona. Es muy interesante destacar que en estos momentos hay un director de RAE que fue director académico del Cervantes y que el nuevo director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha, fue el anterior director de la RAE. Muchos de los profesores de español estamos, de algún modo, insertos en esa doble vía del español como primera lengua o como segunda lengua, ¿qué actividades tiene la RAE en esa vertiente de ELE?... ¿o es algo que no se plantea.**

JMB.- *No se ha planteado todavía, yo creo que lo que falta es el puente. La parte de morfología y sintaxis que ha dirigido Bosque es un depósito, un tesoro maravilloso de elementos para después trabajar en*

español como segunda lengua. Y es indudable que el español de América tiene que formar parte de los modelos del español.

MGA.- **Muchas gracias, José Manuel Blecua, en nombre de ASELE.**

Mariluz Gutiérrez Araus
Madrid, 10 de abril de 2001

Congresos celebrados

XIII Congreso de la Asociación Húngara de Profesores de Español

(Publicado el 18 de diciembre de 2011, por Hans Le Roy)

El XIII Congreso de la Asociación Húngara de Profesores de Español se organizó el 12 de noviembre de 2011 en la sede del Instituto Cervantes de Budapest. El tema del congreso fue "El lenguaje coloquial y ELE".

La sesión de la mañana se dedicó a las editoriales españolas y húngaras. Las editoriales Edelsa, Edinumen y SGEL se representaron con ponencias sobre el tema del congreso. La editorial Klett y Nemzeti Tankönyvkiadó (Editorial Nacional de Libros de Texto) presentaron sus novedades. Los participantes del Congreso tuvieron la posibilidad de hojear y de comprar los libros de las editoriales citadas durante todo el Congreso.

En la sesión de la tarde, los socios de la Asociación presentaron charlas breves y prácticas sobre sus ideas de enseñar el lenguaje coloquial en las clases de español. Los asistentes eligieron por votación las tres ponencias que les parecieron más interesantes y sus autores recibieron valiosos premios. Después de la entrega de los premios se celebró la Asamblea anual de la Asociación, donde la Junta Directiva informó a los socios sobre el estado de cuentas y sobre otros asuntos, entre ellos, los lazos con FIAPE. También se eligió la nueva Junta Directiva, ya que la antigua cumplió sus tres años de mandato.

Próximos congresos

24 y 25 de mayo de 2012
Methods in L2 Prosody
Lugar: Padua (Italia)
Info: Maria Grazia Busà
ML2P.workshop@gmail.com
www.maldura.unipd.it/CL/ML2P

7 y 8 de junio de 2012
4th International Conference Forum Academic Writing
Lugar: Basilea (Suiza)
Info: Annina Niederberger
tagungfws-germa@unibas.ch
www.forumschreiben.ch/tagung2012

21 a 23 de junio de 2012
I Jornada Internacional de Turismo Lingüístico
Lugar : Mérida (Venezuela)
Info: lenguasdevzla@gmail.com
www.lenguasdevenezuela.com.ve

20 a 22 de junio de 2012
Conferencia Internacional lenguaje-culturas-sociedades
Lugar: Paris (Francia)
Info: José Aguilar
coloquediltec2012@univ-paris3.fr
www.diltec.upmc.fr/fr/colloque_international_langages_cultures_societes.html

25 a 29 de junio de 2012
2nd International Society for Humor Studies Conference
Lugar: Cracovia (Polonia)
Info: Wiladyslaw Chlopicki
krakow.ishs@gmail.com
www.humor-conference2012.info

26 a 28 de junio de 2012
Étude et Apprentisage des Langues
Lugar: Angers (Francia)
Info: Albin Wagener
congresipiv@uco.fr

24 a 27 de julio de 2012
6th Conference of the International Society for Gesture Studies
Lugar: Lund (Suecia)
Info: Mats Andrén
mats.andren@ling.lu.se
www.gesturestudies.com/isgs2012

5 a 8 de agosto de 2012
Annual Conference of the International Association for Forensic Phonetics and Acoustics
Lugar: Santander (España)
Info: Juana Gil Fernández
Juana.gil@cchs.csic.es
www.iafpa2012.com

7 a 11 de agosto de 2012
16 EURALEX International Congress
Lugar: Oslo (Noruega)
Info: Ruth Vatvedt Fjeld
r.e.v.fjeld@lin.uio.no
www.hf.uio.no/euralex

13 a 15 de septiembre de 2012
8th International Conference on L3 Acquisition as Multilingualism
Lugar: Castellón de la Plana (España)
Info: María-Pilar Safont-Jordà
L3ConferenceCS@gmail.com

Lozano Zahonero, María
Gramática de Referencia de la Lengua Española según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Niveles A1-B2.

Milán, Hoepli, 2010.

Lozano Zahonero, María:
Gramática de Perfeccionamiento de la Lengua Española según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Niveles C1-C2.

Milán, Hoepli, 2011.

En 2010, María Lozano Zahonero publica con Hoepli su *Gramática de Referencia* (desde ahora, *GRLE*) para los niveles A1-B2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y al año siguiente sale a la luz el volumen sucesivo, la de *Gramática de Perfeccionamiento* (desde ahora, *GPLE*) para los niveles C1-C2 del mismo sistema de estandarización, obra de la misma autora y auspiciada por la misma casa editorial.

"La relación que los hablantes tenemos con las lenguas se parece en alguna medida a la que mantenemos con los coches", con estas palabras Ignacio Bosque abre la presentación que escribe para el trabajo de la que fue su alumna, exponiendo, con la naturalidad y sencillez a que nos tiene acostumbrados, que hay similitudes entre esos aprendizajes: a la mayor parte de la gente no le interesan cuestiones de mecánica pues su prioridad es aprender a conducir. "Cuando el instrumento que queremos manejar forma parte de nosotros mismos, ya no es tan sencillo separar la información relativa a su uso de la que afecta a su naturaleza o a su constitución", para Bosque en eso radica el problema clave de la enseñanza de segundas lenguas. Comparación que a los profesores de ELE se nos muestra acertada, pues todos sabemos que, para el estudiante no nativo, una buena y clara explicación sobre el funcionamiento de las estructuras lingüísticas constituye el andamiaje que lo acompañará y ayudará a avanzar progresivamente hacia el nivel de maestría o el de la competencia que logre alcanzar a través de los sucesivos grados de interlengua por los que indefectiblemente habrá de transitar. Manuales de gramática para ELE hay muchos, una diferencia importante a la hora de elegirlos, además del enfoque didáctico al que se adscriba, será el tipo de destinatario al que se dirija.

El proyecto editorial que reseñamos es básicamente una gramática de la lengua española en dos volúmenes, aplicada a aprender y enseñar ELE en un contexto universitario italiano, descriptiva, razonada y contrastiva. Descriptiva y razonada porque no es su función prescribir sino dar cuenta del porqué de la norma; contrastiva por mostrar simetrías y disimetrías entre estructuras españolas e italianas, jerarquizándolas y secuenciándolas según la relevancia que presentan para el aprendizaje del discente concreto señalado. Entre los dos volúmenes se completa la información y el examen de los niveles tradicionales de análisis gramatical según la, también clásica, división en: fonética y fonología (*GRLE*), morfología (flexiva en *GRLE* y derivativa en *GPLE*), sintaxis (de las palabras, *GRLE*; de las oraciones, *GPLE*), con la inclusión del fronterizo interfaz léxico-gramatical o sintáctico-semántico. En este sentido, el segundo volumen, la *GPLE*, re-

presenta la continuación lógica del precedente, va dirigido al mismo destinatario italófono con miras a alcanzar niveles superiores (C1-C2) y está realizado según similares presupuestos y criterios, así como encaminado a lograr parecidos objetivos con el mismo enfoque didáctico pero en la perspectiva de afrontar funciones de complejidad mayor. Aunque ambos volúmenes pueden consultarse por separado, el lector encontrará frecuentes remisiones de uno a otro. Se percibe inmediatamente que los datos lingüísticos derivados de la mencionada prioridad contrastiva son fruto de una experiencia continuada en el análisis de errores de ese concreto tipo de aprendiz, de hecho, la proveniencia de los ejemplos, según se declara en el prólogo, pertenece sobre todo a secuencias habituales tomadas de muestras reales. Sin embargo, ese no sería el único destinatario elegido por Lozano, ya que en la introducción declara su propósito de despertar interés entre un público más amplio, compuesto en general por estudiantes adultos que aprenden español de manera autónoma y, en particular, por profesores de ELE, quienes podrán encontrar materiales e ideas para preparar sus clases (en todos los niveles del MCER). Tener un destinatario tan concreto como el de universitarios italianos (y sus profesores) permite poder hilar muy fino en la presentación pedagógica de los contenidos, seleccionando explicaciones precisas para aquellas cuestiones que presenten la complejidad añadida que supone la afinidad entre lenguas neolatinas.

En la introducción de la *GRLE* se nos explica que se trata de una gramática contrastiva "en un sentido particular del término, ya que en ella no se realiza una comparación interlingüística sistemática entre el español y el italiano, sino la comparación entre el español y las interlenguas de los estudiantes de lengua materna italiana basada en datos contrastivos y datos de adquisición". Lozano realiza un análisis pormenorizado de los problemas que ha podido observar a lo largo de su experiencia docente con italianos, tras haber almacenado datos examinándolos con el rigor científico que hay que exigir a quienes deben dominar no solo un sistema conceptual y formal, sino además (o quizá deberíamos decir sobre todo) su presentación pedagógica para un determinado sector de público. En ocasiones se presentan cuadros en los que se contraponen dos columnas bajo la etiqueta "bien" y "mal", de forma que el estudiante abarque de modo cognitivamente eficaz la visualización de un problema concreto. Se añade a lo anterior una originalidad respecto a muchas gramáticas de ELE: la novedad de prestar atención a la variación lingüística. Así, respecto al primer volumen no solo se indica lo normativo ("bien") frente a lo que es ajeno al sistema preceptivo del español, sino que se dan indicaciones sobre la extensión geográfica de ciertos usos, sobre su grado de prestigio social, su registro y pertenencia a la lengua hablada o escrita. Una diferencia de la gramática de perfeccionamiento respecto a la de referencia es que la de perfeccionamiento no incluye barras de nivel ni símbolos que indiquen las principales fuentes de error, pues –según la autora– los temas revisten una particular complejidad, siendo todos potencialmente fuente de error fosilizable ya que –añadimos nosotros– las diferencias entre subniveles del MCER en muchas cuestiones (como las relativas a la interfaz lexicosemántica) no siempre son fácilmente escindibles en dos subniveles diferentes, especialmente cuando la lengua materna del aprendiz es neolatina.

Por lo que se refiere a la división interna, lo primero que encontramos al abrir la *GRLE* (después de portada, colofón y demás elementos paratextuales) es un índice en el que resulta útil la visualización de títulos de las tablas, cuadros y recuadros que permiten encontrar fácilmente la síntesis sinóptica del tema que se desee consultar. Tras la mencionada presentación de Ignacio Bosque, una introducción de la autora, sus agradecimientos, una página que detalla y explica los símbolos y convenciones usados, y otra que contiene una "guía rápida de uso", se suceden 16 temas gramaticales de extensión variable (entre 10 y 25 páginas), cada uno de los cuales va subdividido en subsecciones (con un sistema de remisiones de unas a otras) que contienen tablas y cuadros, llamadas de atención sobre las cuestiones más delicadas en cuanto a dificultad

para el aprendiz descrito y elementos de utilidad para el profesor como indicaciones sobre el nivel del MERC al que corresponden los contenidos. En la "guía rápida de uso" se aconseja explícitamente respetar la gradación estandarizada por el MERC: "estudie solo los contenidos que corresponden a su nivel. No acceda nunca directamente a un nivel superior al suyo". La *GPLE* presenta una estructura coherentemente simétrica: tras el índice temático encontramos una lista de tablas, cuadros y recuadros. Por lo que concierne a la selección temática, junto a los contenidos clásicos, como la subordinación o el uso del subjuntivo, se examinan otros problemas, algunos tradicionalmente considerados un tanto marginales en este tipo de obra, como la inacusatividad, la semicopulatividad, las restricciones colocativas, las onomatopeyas o el complejo y polémico tema (muy debatido pero aún no resuelto) de los límites entre las locuciones y otras categorías afines (como los compuestos, pluriverbales o no). Si pensamos que en la última reforma ortográfica de la RAE, uno de los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de unir gráficamente un prefijo a la palabra (*exjefe*) o no (*ex jefe de gobierno*) es el grado de cohesión y de *composicionalidad* de la secuencia, comprenderemos inmediatamente la conveniencia para un estudiante extranjero de aprender a distinguir y clasificar dichas unidades.

Cada uno de los temas gramaticales en ambas gramáticas responde a los objetivos didácticos declarados en la introducción del primer volumen: se trata de "proporcionar explicaciones que den respuesta no solo a las preguntas *¿qué?, ¿cómo?* y *¿por qué?* en las que se centran las gramáticas normativas y descriptivas, sino también a la pregunta *¿cuándo?*" Hay, por tanto, también un enfoque pragmático que tiene en cuenta las condiciones de uso, tanto para el aprendiz extranjero, al que intenta ayudar a prever en qué situaciones y contextos usar las diferentes estructuras, como para el profesor de ELE, al que se le señala qué contenidos son más provechosos que otros según el nivel: Lozano considera que una estructura es más productiva cuanto mayor número de secuencias gramaticalmente correctas genere y lo contrario, una secuencia alberga y engendra mayor dificultad en los siguientes casos: si exige un alto nivel de procesamiento (como por ejemplo las oraciones condicionales o las concesivas); si está relacionada con lo que la autora llama la "forma interna" del español (como el uso de *ser /estar* con adjetivos); si entra en colisión con estructuras simétricas y disimétricas entre el italiano y el español o si tradicionalmente ha sido explicada desde una metodología que hoy se nos antoja obsoleta. Hay, pues, dentro de esta gramática una "gramática mínima de errores" prototípicos pertenecientes a las diversos grados de interlengua de nativos italianos, si bien son tratados de forma diversa en uno y otro volumen.

El tipo de descripción lingüística, tanto en la *GRLE* como en la *GPLE*, se basa en una visión clásica que da cuenta de las funciones y categorías lógicas tradicionales, aunque con cierto eclecticismo teórico (por ejemplo, en la *GRLE* preposiciones, conjunciones y adverbios son englobados dentro de la etiqueta "partículas", de nebrijana memoria) y sin perder de vista la primacía de la finalidad didáctica sobre una conceptualización teoricista: no se usa un metalenguaje tan especializado que presuponga conocimientos terminológicos o teóricos previos de difícil comprensión, sino que se concede prioridad en ambos volúmenes a un enfoque didáctico que logre evidenciar una exposición razonada con la que introducir conceptos teóricos que no obstaculicen, por abstrusos, la reflexión activa que se desea potenciar.

En conclusión, diremos que la principal utilidad que observamos en estos dos manuales es la claridad expositiva, la secuenciación de dificultades y la atención al estudiante italiano en la forma de detallar advertencias sobre los casos en los que suelen aparecer errores de interferencia de la lengua materna, tanto si se trata de falsos amigos léxicos, como sintácticos, morfológicos o semánticos, de ahí la relevancia otorgada a cuantificadores y restricciones léxicas. Quienes trabajamos con extranjeros somos conscientes de lo frustrante que puede ser el estudio gramatical de aquellos que lo afrontan de modo pura-

mente memorístico o rutinario, y constatamos a diario hasta qué punto vale la pena (y, dicho sea de paso, mucho más grato, ameno y eficaz) el esfuerzo que supone detenerse en un ejercicio de observación y reflexión activa, razonada y descriptiva sobre lo que la norma prescribe. Como crítica no es posible obviar que lo que sí se echa de menos en ambos volúmenes es una batería de ejercicios y actividades, con su cuaderno de soluciones, división por destrezas, con su solucionario, su ficha de autoevaluación, etc., que pudieran contribuir también al autoaprendizaje. Aun teniendo la identidad didáctica que hemos descrito, nos hallamos ante un proyecto fundamentalmente teórico que no incluye ninguna práctica, aunque sí proporciona un apartado bibliográfico destinado a quien lo necesite [Bibliografía. *Para practicar*]. Esperamos que en breve estos dos materiales de referencia y consulta se vean acompañados de sendos volúmenes prácticos que puedan completarlos y enriquecerlos para que tanto el estudiante como el profesor encuentren en un solo sistema, a la sazón en el de este programa editorial, un recorrido didáctico basado de forma coherente en criterios pedagógicos modernos.

Nieves Arribas
Universidad dell'Insubria

Menéndez Mayoral, María José, Guillermo Ochoa Gómez, y Roberto Ortí Teruel. Trazos: Curso de español y lectoescritura

Edinumen, Madrid, 2010.

Trazos es un método de español creado para estudiantes con problemas con la lectoescritura. Su objetivo es cubrir el vacío existente entre los cursos de alfabetización y los cursos regulares de ELE. Además, puede ser utilizado como apoyo para alumnos que presenten dificultades con las destrezas escritas en el nivel inicial.

El libro contiene diez unidades didácticas mediante las que los estudiantes pueden desarrollar las distintas destrezas, especialmente las escritas, al mismo tiempo que trabajan los contenidos adecuados a su nivel de conocimiento de la lengua (en este caso, un nivel A1.1 del MCER). Entre estos contenidos se encuentran los saludos y presentaciones, las profesiones, las relaciones de parentesco, poder solicitar y dar datos personales, etc.

Al final del libro del alumno encontramos un apéndice gramatical donde los estudiantes podrán consultar los contenidos gramaticales estudiados durante el curso. Este apéndice se divide en tres partes: *Competencia gramatical*, *Lectoescritura* y *Competencia léxico-funcional*. Además de las explicaciones pertinentes en cada caso, encontramos diversas actividades que pueden ayudar a los estudiantes a repasar los contenidos, reflexionando a su vez sobre su propio aprendizaje.

Cada una de las unidades didácticas presen-

ta una gran variedad de actividades, cuyo nivel de dificultad aumenta de forma gradual a lo largo del libro. Algunas de estas actividades son: lectura de diálogos cortos, audiciones con las que completar textos breves, actividades de interacción en las que cada uno de los alumnos proporciona información a su compañero, etc. También encontramos una selección de enlaces a actividades *on-line* de *Aveteca* (procedentes del Aula Virtual de Español [AVE] del Instituto Cervantes) relacionadas con los contenidos del libro. Además, todas las unidades acaban con dos apartados fijos: *Practicamos*, en el que se repasan los contenidos de la unidad por medio de actividades de interacción oral, y *¿Qué he aprendido?*, que se centra en la autoevaluación.

Quizá el mayor logro de este método es que consigue no infantilizar al alumno, algo bastante común en los cursos de alfabetización. Sin embargo, es posible que abuse un poco de la letra manuscrita. Probablemente esto se deba a que se sigue alfabetizando con este tipo de letra, incluso a adultos. Sin embargo, la rentabilidad de ese aprendizaje es mucho menor que la de la letra impresa, mucho más común en todo tipo de contextos. Aunque sea necesario utilizar letra manuscrita al principio, se podría ir eliminando paulatinamente a lo largo del libro.

Decir, finalmente, que manuales como *Trazos* son útiles y muy necesarios, especialmente en la enseñanza de español a inmigrantes. Son muchos los estudiantes que tras un curso de alfabetización siguen presentando problemas a la hora de leer y escribir. Por tanto, no pueden seguir con normalidad un curso regular de ELE, pero tampoco pueden volver a la alfabetización y ralentizar su aprendizaje. Utilizando este método podrán, por un lado, mejorar su conocimiento del español y por otro practicar la lectoescritura para ser, poco a poco, más autónomos.

Cristina Fernández Pesquera
Accem, Asturias

El español en la maleta: Relatos de profesores de español por el mundo

Esquema Ediciones, Barcelona, 2011.

El primer acierto del texto que reseñamos (solo conozco la reseña de María Pilar Carilla en *Marcoele*, núm. 13, 2011, que dice que lo suyo no es una reseña; lo mío tampoco, esto es evidente) es el título. Porque llevar la lengua española en la maleta en la que uno viaja supone la voluntad previa por parte del viajero de que la lengua forme parte del equipaje. Y, además, porque lo que el lector encuentra son relatos; bueno, también fragmentos de diarios o notas que uno mismo toma. No son frecuentes las referencias a los receptores de los relatos, ni se alude a la finalidad de los textos. El narrador, salvo alguna excepción, es el protagonista de su relato.

Por ejemplo, Noemí Martín resume en "Esta empresa no va", lo que le ocurrió en siete semanas, hasta que perdió el trabajo. Noemí aporta un segundo texto, "Yo, *boxing ball*", en el que cuenta lo que le pasó en diez días, al cabo de los cuales decidió dejar Londres. También Manuel Rastrero, en "Sin permiso", narra una decepción: ver que su trabajo con los aprendices de ELE será en vano, porque esos estudiantes ya no necesitarán conocer esa lengua: en vez de mandarlos a Latinoamérica, la empresa los mandará a Australia.

Desde luego, al margen de esos fracasos, los textos rezuman mucha satisfacción, plasmada de un modo muy sutil en el texto de Matilde Martínez Sallés, "Crónica de una seducción", estructurada en la sucesión de un conjunto de mensajes electrónicos cruzados entre ella y di-

versas personas. El lector también advierte nostalgia, en el recuerdo quizá embellecido y parcial de esos años –es el caso del texto de Marta Gómez, evocador de Escocia.

De los 27 autores, 19 han nacido entre 1960 y 1980. El más joven ha nacido en 1981. Hay un grupo de cinco autoras, nacidas entre 1948 y 1957. ¿Qué importancia tiene eso, a mi juicio, para la obra? Cuando menos la tiene para mí, que nací poco después que la autora de más edad. Esa edad les permite haber acumulado experiencia de cierta duración en uno o más *destinos*. Consuelo Jiménez de Cisneros habla de los nueve años pasados en la Escuela Europea de Luxemburgo. Matilde Martínez, de los seis pasados en Bruselas, en la Consejería. Leonor Quintana es diáfana cuando titula su aportación "Media vida en Atenas". A mi modo de ver ellas son o han sido funcionarias con vocación y han vivido un rodaje profesional que las ha hecho conocedoras de políticas culturales y lingüísticas desarrolladas fuera de España por los organismos públicos pertinentes.

Luego me pregunté por cuántos de los autores seguirían en el extranjero –lo que gracias a las notas biográficas que el libro incluye tenía una respuesta fácil–. Pienso que son doce. También sentía curiosidad por saber cuántos de los regresados estaban ahora en enseñanza secundaria, y eran cuatro.

Por lo que respecta a su formación, ocho han cursado Filología Española (o un equivalente en otros planes de estudios de licenciatura), y nueve han continuado su formación en un Máster especializado o a través de un programa de Doctorado.

¿Qué llevó a los autores a destinos, en muchas ocasiones, tan alejados geográfica y culturalmente? De lo que se desprende de los relatos destacaré la voluntad de emancipación del ámbito familiar y el deseo de conocer mundo. Pero el fragmento más informativo es este que reproduzco:

"Es el sino del profesor de español, medio vagabundo, medio aventurero, vocacional o circunstancial, siempre pendiente de las becas, de las convocatorias, del azar" (Isabel Leal). Lo que ella ha dicho coincide con lo expresado en el prólogo por Agustín Yagüe: "Viejo oficio este de nómada, también para profesores de español".

Suelo ver el programa de TV1 *Españoles en el mundo*. No es nada extraño que uno de los –por lo común– cuatro protagonistas de una edición sea "profesor de español". Y en el programa se muestran profesores de dos tipos. De un lado están los licenciados que recalan en un centro universitario (Carlota Taboada en la universidad de Bombay; María Landa en la de Trinidad). Se supone que se requería una formación y que pasaron algún tipo de prueba/entrevista/concurso. Del otro lado están los que llegaron a un país movidos por otros intereses (el caso de Raúl Vela, en Tokio, apasionado del manga), o que bien son profesionales en sectores ajenos al mundo de la enseñanza (el caso de Carmen Aliberch, en Nueva Zelanda, que compagina dar clases de español con clases de pilotaje de helicópteros).

Dándole vueltas a esa idea de carácter nómada, de deseo de libertad emancipada, de amor al riesgo y a la aventura vino a mi recuerdo la figura de Anna Harriete Leonowens (1834-1915) que, viuda de un militar británico, deja la India y es contratada para dar clases de inglés a los numerosos hijos del rey de Siam, Mongkut. La figura de esta institutriz, conocida por los textos que dejó (1870), ha dado pie a dos películas: *Ana y el rey de Siam*, de 1946, y *Ana y el rey*, de 1999.

Siglos antes, Juan Luis Vives (1492-1540) había sido llamado a Inglaterra para enseñar latín a María Tudor, hija de Catalina de Aragón y de Enrique VIII. Tales preceptores, además de enseñar materias concretas, transmitían los conocimientos y los valores de una sociedad a alguien perteneciente a otra.

De la mano del relato cinematográfico (*El último emperador*, 1987), podemos recordar a un Peter O'Toole montando en bicicleta y llegando al Palacio, para enseñar a Aisin –Giono Pu Yi–. No solo le enseña la lengua, le enseña también a apreciar una cultura nueva y a desenvolverse en ella.

Otro preceptor fortuito fue el deportista austriaco Heinrich Harrer (1912-2006), que saciaba la curiosidad cultural e intelectual de un Dalai Lama muy joven (*Siete años en el Tíbet*, 1997). Y el

europeo aprendió del muchacho, y de su entorno, el valor de una cultura, la solidez de una religión, y se enriqueció con ello. Es sabido que la amistad entre ambos se prolongó toda su vida (el libro de Harrer, de cuyo título procede el de la película, es de 1953), lo mismo que se nos cuenta al final de la película *El discurso del rey*: el logopeda australiano Lionel Logue fue una compañía apreciada y un amigo constante de Jorge VI.

Volvamos a nuestros protagonistas, porque cuentan cosas que me resultan curiosas –pido que el lector recuerde lo que he dicho de mi edad–. Tres de ellos tuvieron que buscar en el mapa el país o la población a la que iban destinados (Dubai; Angers, en Francia; Eindhover, en Holanda). De lo que se desprende que no fueron ahí tras un proceso de preparación específica para ese lugar. Da la impresión de que aceptaron el reto de una ocasión que se les había brindado.

Los textos hablan por sí mismos: les ha llevado a ese lugar "una decisión de última hora" (Bibiana Jou, Israel), la posibilidad de ocupar el tiempo con provecho (Leonor Quintana, Atenas), la solución de una segunda opción (Andrés Fajardo, Texas), una situación no buscada (Isabel Cuadrado fue a China para seguir un curso de chino y "no tenía intención de quedarme"). Como reconoce Juan Carlos Lozano, "de este modo medio casual [...]" se convirtió –dio– en profesor de español. Lo importante es que, como les había ocurrido a todos los profesores y preceptores que mencioné, llegaron con prejuicios pero el tiempo les llevó a aceptar que eran imágenes preconcebidas. Gracias al intercambio docente/discente otros realizaban el camino inverso –vean el Epílogo de Lourdes Miquel–. Eso sucede de esa forma incluso en casos como el de Enric Donate: "llegué a la India de rebote, puesto que mi intención siempre había sido ir a Pekín".

Tras la lectura atenta de la obra que reseño, yo misma he advertido que la edad, la formación, el camino profesional seguido –quizá también el carácter– han determinado que yo no asociara nociones como las de "nomadismo", "aventura", "casualidad" o "eventualidad" a la idea de profesor de español en el extranjero que tenía formada y asentada. Bueno, en el terreno de los tópicos, sí imaginaba tales profesores, pero siempre de inglés, desperdigados por el mundo, pero no de español.

Y lo mismo me pasa con otros extremos. ¿Por qué a tantos de los 27 protagonistas les llama la atención –hasta el punto de dejar constancia escrita de ello– primero, que los estudiantes los traten de "usted" y, segundo, que manifiesten respeto hacia ellos o su cargo? Así es en los textos de Carmen Polo (Berlín), Francisco Ramos (Bangladesh), Fernando Plans y José Antonio Fraga, en Francia,... Incluso con la apostilla de Leonor Quintana (Atenas): "les explicó el uso del tuteo en España, pero no pareció convencerlos", es decir, siguieron tratándola de usted. ¿No sabían todos ellos que la formalidad, y su expresión verbal, eran un valor generalmente aceptado? ¿Reflexionaron sobre el cambio vivido en España en las últimas décadas en los entornos familiar y educativo? ¿Reflexionaron sobre si esa relación directa, la del tú, en lo verbal, la de tantos comportamientos pragmáticamente relevantes tan siquiera eran comunes a un ámbito hispánico que comprende América Latina?

¿Tendrá algo que ver el tipo de centro en el que trabajan? De los 27 autores, ocho lo hacen en centros universitarios, dos han estado en plazas de auxiliar de conversación (Francia), uno en una sede del Instituto Cervantes (Palermo); uno en una Escuela Europea (Luxemburgo); uno en una escuela americana (Emiratos Árabes); unos pocos en academias de diversa naturaleza.

Ahora parece que el profesor (joven) es un compañero que guía al aprendiz (joven) por los vericuetos de la comunicación oral, al tiempo que le orienta para que adquiera destreza en multitud de niveles de competencia, y quizá ahora esos objetivos se alcancen a través del tuteo y de la familiaridad en el trato.

Pero parémonos a pensar en los programas de Radio Exterior de España, destinados, en su origen y durante años, a una población emigrante, en las Casas de España (42 en Alemania, en 1963), lugares de acogida de trabajadores españoles, más orientados a favorecer el sentimien-

to de pertenencia a un grupo que a propiciar la integración en la sociedad de acogida. Recuerdo a Manuel Muñoz Cortés (1915-2000) dirigió el Instituto Español de Cultura en Múnich entre 1972 y 1982. Ya había fundado, en 1967, la Asociación Europea de Profesores de Español, la AEPE. Y en 1960, en Múnich, se publicaba el libro *Español vivo. Ejercicios prácticos de lengua española*, de Günther Haensch y Mariano Puy.

Cuando José María Areta dice en su texto: "las fotocopias de *Español en directo*, una antigualla didáctica, no ayudaban mucho", pienso ¿qué no diría de los artículos de *Yelmo*, de los de la primera etapa de *Español Actual*, de la actividad de OFINES, de los textos de Criado de Val, de Carballo Picazo, de Moll, de Beinhauer? En ese momento ya no se proponía enseñar una lengua estática, sino una lengua en su producción y en sus niveles. Pero seguro que los profesores no eran iguales a los de ahora, ni lo eran los que estudiaban español; eran otros los entornos, las motivaciones, las metas y los métodos. El texto escrito tenía carácter de autoridad, y el texto literario era a la vez fuente de información cultural y de información lingüística.

Para terminar deseo aportar dos testimonios. Primero, el de Carmen Polo (Alemania): "El tono de broma deja paso a la dura gramática, que conviene pasar desapercibida, entre las tareas comunicativas, pero con reglas". En segundo lugar, el de Leonor Quintana (Atenas), que se distancia de ella misma al utilizar una tercera persona como voz narradora: "y decidió asistir a cuantas jornadas de didáctica del español se celebraran en Atenas para cubrir esas carencias. De ellas salía agobiada, pues se presentaba en ellas como ideal una imagen del profesor como animador sociocultural completamente alejada de su rol tradicional".

Nos falta a todos el ejercicio frecuente del distanciamiento de nuestras circunstancias a la hora de formarnos una imagen. ¿Qué hay de común en la profesión/actividad de profesor de ELE, sea desempeñada por acérrimos defensores de la familiaridad (no tiene desperdicio la anécdota que cuenta con total sinceridad José Antonio Fraga, pp. 86-87), o sea desempeñada por personas con otra procedencia, formación, carácter –¿cómo aceptamos a los profesores de ELE de Perú, Argentina, Cuba o México? ¿Y a los profesores de ELE norteamericanos o japoneses?

La vida del Instituto Cervantes (1991) es joven. Y mucho más lo son el Portfolio Europeo de las Lenguas o el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Pero hay vidas mucho más extensas, por ejemplo, la de la Alliance Française (1883). ¡Cómo habrá sido su camino! Porque media un buen trecho entre su filosofía inicial y la de, por ejemplo, la Organisation Internationale de la francophonie (1970)... La diversidad cultural y lingüística, ¿se tomó en consideración en 1934, año de la creación del British Council? Posiblemente se tenía en mente más la idea de una unidad (y valores) compartida lo que subyace a la mención de "A Commonwealth of Nations" (1884) y a la posterior de "The British Commonwealth of Nations" (1917).

Y, por fin, me pregunto, nuestros 27 profesores/nómadas, ¿son tan diferentes de quienes, a la sombra de los dos organismos mencionados, han trabajado, década tras década, a favor de la difusión y el conocimiento de una lengua (¿una sola?) y de su cultura (¿una sola?)? ¿Tuvieron mejor preparación? ¿Dispusieron de mejores métodos? ¿No rigió su camino, muchas veces, la casualidad?

Felicito a Rafael Robles, que emprendió en el año 2008 el proyecto de animar a profesores de ELE de lugares tan diversos a redactar unas páginas sobre lo que fue su vida en ese tiempo.

La obra no trata de métodos de enseñanza/aprendizaje, ni destaca el papel de las nuevas tecnologías, ni... Pero, en cambio, invita a acompañar a cada una de las voces que se sinceran, sin agobiarnos, sin aleccionarnos, para que participemos de cada uno de esos viajes, porque posiblemente también nuestra maleta habrá contenido el español, o lo hará.

Emma Martinell Gifre
Universitat de Barcelona

Bosque, Ignacio

Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer

BILRAE, marzo de 2012.

El debate sobre el sexismo lingüístico no es ajeno a los profesores de ELE. A menudo encontramos una gran dificultad para responder a preguntas del tipo: ¿cómo se dice "Josefa es *médico* o *médica*? *¿todos* o *todos y todas?,* ¿qué quiere decir "vivo con mis padres"?, ¿es que tiene dos padres? El problema radica en que la respuesta no es unívoca. De un lado, podemos recurrir a la gramática, lo más fácil para nosotros y para contentar a esos alumnos puntillosos que buscan la seguridad de su aprendizaje en las reglas. Pero también podemos añadir más información tras consultar diccionarios de dudas, artículos que adoptan una perspectiva de género o simplemente introduciendo en el aula la discusión que está en la calle. Para afrontar estas dificultades contamos ya con interesantes aportaciones en el marco específico de ELE, como por ejemplo, las propuestas por Rosalie Sitman, Ivonne Lerner y Silvina Shammah: "¿Es generoso el género en español?" (ASELE, 1998), por Ana María Portal: "ELE: Género gramatical y sexismo lingüístico" (ASELE, 1999), o por Susana Guerrero: "Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE" (ASELE, 2002).

Estas aportaciones responden a un debate sobre sexo y lenguaje que comenzó en España hace más de 15 años. Desde sus inicios con ello surgieron junto a los típicos chistes sobre *taxista* o *taxisto* o las diferencias entre mujeres que prefieren llamarse *arquitectas* y las que ven más prestigioso llamarse *arquitectos,* toda una serie de estudios de corte científico, como el de Álvaro García Meseguer *¿Es sexista la lengua española?* (1994) y que tuvo su continuación en *El español, una lengua no sexista* que puede consultarse en internet. Con una lógica argumentativa impecable, García Meseguer dejaba muy claro la diferencia entre machismo del oyente, machismo del hablante y sensibilidad feminista. Asimismo, apoyándose en el funcionamiento del sistema de la lengua, diseccionaba toda una serie de ejemplos entre los que el típico "Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las rubias a las morenas", sería un caso claro de sexismo. La conclusión para García Meseguer es que la lengua como tal no es sexista y que evidentemente hay distintos hablantes y distintas percepciones.

Distintos hablantes, distintas percepciones. Ahí precisamente reside, a mi modo de ver, la clave de la cuestión. Entre esos hablantes está todo un sector social que tiene todo el derecho a sentirse molesto ante determinados usos, independientemente de lo que digan los gramáticos. A fin de cuentas, reflexionar sobre sexismo y lenguaje es algo mucho más complejo y sutil, algo que no puede reducirse a lo estrictamente lingüístico. Y lo mismo podría decirse del lenguaje políticamente correcto. Si unos lo ven como absurdo, otros, sobre todo los implicados en las denominaciones, lo ven como necesario. Después están los usos políticos, la hipocresía social con la que quedar bien, el abismo entre lo público y privado y mucho más. Pero lo cierto es que hoy, por ejemplo, oír a alguien en español que usa la palabra *subnormal* para referirse a una persona con discapacidad psíquica pone los pelos de punta y los pone porque el uso de las palabra, además de sus connotaciones, está ligado a determinadas épocas, que no por ser menos políticamente correctas, eran más sinceras y más justas.

Lo que sigue llamando la atención es que en el caso del sexismo lingüístico, en España siga presentándose el debate como algo polarizado: por un lado, la gramática, la norma, las reglas; por

otro, la vida, los individuos, lo que está en la calle. Prueba de ello es que precisamente ahora, en marzo de 2012, se reabra esta cuestión. Y venga de la mano de la propia Academia de la Lengua, que partiendo de estos viejos parámetros ha inaugurado una nueva publicación, el *Boletín de información lingüística* (*BILRAE*), con el artículo "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer", de Ignacio Bosque. El artículo, que se presenta como un informe suscrito por toda una serie de académicos numerarios y correspondientes, ha saltado inmediatamente a los medios. *El País,* unos días antes de la celebración del 8 de marzo, reproducía íntegramente el trabajo desencadenándose desde ese momento una controversia que ocupó las páginas de la prensa española.

Centrándonos específicamente en la publicación, el propósito del académico es analizar una serie de guías de lenguaje no sexista (editadas por universidades, comunidades autónomas, sindicatos, etc.), para poner de manifiesto su descontento ante el hecho de que en muchos casos no se haya tenido en cuenta la participación y autoridad de "los profesionales del lenguaje" (1), entre los que obviamente se encuentra él mismo. Para Bosque estos textos basados en general en el criterio de "la conciencia social" contraria a la discriminación, contienen "recomendaciones que contravienen" (1) las normas relativas tanto a aspectos gramaticales como léxicos. Por ejemplo, considera insostenible la tendencia a "hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz" (4). Un razonamiento en mi opinión un tanto débil, pues, tal y como él mismo señala con citas textuales, las guías lo que pretenden es tener presentes los cambios sociales y estar alerta ante el pensamiento androcéntrico. No creo que si una persona declara: "yo no soy racista", en realidad no lo sea, ni el que no diga que lo es, por el hecho de no decirlo, lo sea.

Y lo mismo sucede cuando para entrar en materia, el académico recurre al ejemplo tan manido de las cuotas para recordar que entre las propias mujeres hay discrepancias, y defender a partir de ahí la existencia de pluralidad de puntos de vista. Todo ello con el objetivo de subrayar el dogmatismo de las guías: "No solo no se percibe ninguna duda en sus redactores a la hora de discriminar los usos verbales sexistas de los no sexistas, sino que se confunde, no sé si ingenua o deliberadamente, el verdadero sexismo verbal [...], con la alarma infundada ante voces y construcciones sintácticas que mostrarían un uso supuestamente sexista del lenguaje" (5), afirma. De este modo, considera que la tendencia tan marcada en estas guías a rechazar toda expresión del masculino destinada a abarcar los dos sexos, muchas veces lleva a incurrir en errores. Por ello, apoyándose en las reflexiones de García Meseguer en las obras que citamos anteriormente, viene a enfatizar que el español no es una lengua sexista. De ahí que comente que "hay acuerdo general entre los lingüistas en que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español [...] y también en que no hay razón para censurarlo" (6). Aquí de nuevo entramos en otro callejón sin salida argumentativo. Al no haber, en su opinión, ninguna razón para censurarlo se plantea que "tiene, pues, pleno sentido preguntarse qué autoridad [...] poseen las personas que tan escrupulosamente dictaminan la presencia de sexismo en tales expresiones, y con ello en quienes las emplean, aplicando quizá el criterio que José Antonio Martínez ha llamado *despotismo ético*" (6). En este sentido, un argumento como la sensibilidad ante la discriminación le resulta insostenible "puesto que califica arbitrariamente de sexista al grupo –absolutamente mayoritario– de mujeres y hombres con una sensibilidad diferente" (6).

Como podemos apreciar, de nuevo Bosque retoma los razonamientos de la necesidad de flexibilidad y respeto. No oculta su malestar como lingüista y como persona que piensa de forma diferente, y lo hace recurriendo a las viejas armas de la gracia del tono chistoso: "Pareciera que se quiere dar a entender que la mujer que no perciba irregularidad alguna en el rótulo

Colegio Oficial de Psicólogos de Castellón, y que [...] no considere conveniente cambiarlo por *Colegio Oficial de Psicólogos y Psicólogas de Castellón*, debería pedir cita para ser atendida por los miembros de dicha institución" (6).

Si hasta aquí hemos visto cómo se apoya en cuestiones de cuota, respeto a la diferencia, etc., no podía faltar la mención de nombres de mujeres relevantes en el mundo de la cultura o de la ciencia que no siguen las directrices contra el supuesto sexismo verbal que se propugna en las guías. Cita el ejemplo de Margarita Salas al incluirse entre el colectivo de científicos sin necesidad de marcar la diferencia. Creo que esta es una opción y que, como mencionábamos anteriormente, habrá mujeres científicas que prefieran designarse en femenino. La cuestión de fondo es que a la hora de elegir una u otra designación, por desgracia tiene un peso importante el aura de prestigio social que sigue conservando la profesión en masculino. Algo así como el viejo debate entre las poetisas y las poetas que encontramos en el siglo XIX, para marcar la diferencia entre escribir como un hombre y ser aceptado en el colectivo prestigioso del club de los muchachos, o como una mujer, asociado a lo sentimental y banal. Los ejemplos son jugosos y me hacen recordar también los añejos argumentos que en el mismo siglo la propia Academia esgrimía ante el ingreso de mujeres en la institución. Conocido es el caso de Gertrudis Gómez de Avellaneda, quien no ocultó su protesta ante las "academias barbudas", o de Pardo Bazán, para quien "el sexo no priva solo del provecho, sino de los honores también". Conocidos son los juicios centrados en la constatación de la diferencia sexual que esgrimieron figuras como Valera o Clarín. Para el primero, "la Academia se convertiría en aquelarre"; para el segundo, constituía algo tan disparatado como empeñarse en "ser guardia *civila*, o de la policía secreta", pero sobre todo hacerlas académicas suponía "*igualarlas* al hombre".

Quizá el problema de fondo sea siempre el mismo: la cuestión de la igualdad y el gueto del poder. Queda bastante claro cuando Bosque afirma: "lo que en estas guía se entiende, de manera poco justificada, es que hay siempre discriminación en las expresiones nominales construidas en masculino con la intención de abarcar los dos sexos" (8). La cuestión parece ser la misma: hablar de feminismo o sexismo se entiende para muchos como algo enfrentado al machismo y no como reivindicación de una sociedad cada vez más justa e igualitaria. No es casual que estas guías, como su propio nombre indica, estén pensadas como orientaciones para el mundo empresarial, las relaciones laborales o el ámbito administrativo, el mundo real en una palabra, donde, por ejemplo, una secretaria o una estibadora siguen topándose con los mismos estereotipos de siempre. De ahí que el lector, a medida que avanza en la lectura del artículo de Bosque, sienta frustradas sus expectativas iniciales y acabe decepcionado ante un texto que con apariencia científica opta por el camino de la anécdota.

El académico exige a las guías respuestas absolutas: "Los lectores curiosos e interesados que lean con atención las guías [...] se formularán un gran número de peguntas lingüísticas, pero me temo que buscarán inútilmente las respuestas entre sus páginas" (8), asevera. Pero estos trabajos no fueron concebidos como textos dogmáticos, sino como guías, es decir, como simples pautas o directrices. Y sobre todo se pensaron como aportaciones a un debate sobre la discriminación de la mujer, un debate que estaba y está en la calle. Lamentablemente, el artículo de Bosque no ha buscado tanto participar en este debate como generar ruido. ¿Es casual si no que se publique justo en marzo y que de pronto un académico como Pérez Reverte se pronuncie utilizando expresiones como *feminazi*?

En fin, parece que quien vive en la torre de marfil del poder, parapetado en su halo de distinción y excelencia científica, puede permitirse toda una serie de chistes, salidas de tono y hasta de perversiones del lenguaje. A fin de cuentas, para Bosque la controversia entre lengua y sexismo es un debate forzado. No en vano, en nombre del sentido común defiende la naturalidad, eficacia y corrección del lenguaje: "Un buen paso hacia la solución del "problema de la visibi-

lidad" sería reconocer, simple y llanamente, que, si se aplicaran las directrices propuestas en estas guías en sus términos más estrictos, no se podría hablar. Mucho me temo, sin embargo, que las propuestas no estén hechas para ser adaptadas al lenguaje común" (11). Pero ¿qué es lo común?

A este respecto, queda muy claro cuál es su posicionamiento: "No creemos que tenga sentido forzar las estructuras lingüísticas para que constituyan un espejo de la realidad, impulsar políticas normativas que separen el lenguaje oficial del real, ahondar en las etimologías para descartar el uso actual de expresiones ya fosilizadas o pensar que las convenciones gramaticales nos impiden expresar en libertad nuestros pensamientos o interpretar los de los demás" (16). La coartada es evidente: el refugio en lo puro, lo natural, lo normal y toda una serie de categorías por parte de quienes se resisten a reflexionar e implicarse en los cambios que exige la sociedad. Por eso, quizá no le falte razón a la filósofa Amelia Valcárcel cuando ante la polémica mediática, afirme sin rodeos: "La gramática no es la vida".

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasil

Llopis García, Reyes
Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera

Col. Monografías ASELE, n.º 14.
Ministerio de Educación, 2011.

Llegar a la comunicación a través de una profunda comprensión de la gramática podría resumir el espíritu de esta interesante publicación de Reyes Llopis García, doctorada por la Universidad de Antonio de Nebrija con una tesis que recibió el Premio ASELE de investigación 2010 y que está en el origen de esta monografía.

La tesis mantenida en esta monografía defiende la enseñanza de la gramática en contextos comunicativos para adquirir una lengua, y apoya su aparato teórico en los presupuestos de la Lingüística cognitiva, lo que cristaliza en un estudio de gran utilidad, tanto desde el punto de vista teórico, por la claridad con que explica conceptos relacionados con la gramática cognitiva, como por el vuelo didáctico que toma el texto, que no pierde nunca de vista que de lo que se trata, en última instancia, es de mejorar el rendimiento pedagógico.

En el **primer capítulo**, Llopis profundiza en el concepto de instrucción de procesamiento, ahondando en los conceptos de comprensión y producción y explica con claridad en qué consisten el *input* y el *output* estructurados.

Cómo influye el profesor en el procesamiento de formas o qué hace que una forma sea procesable son las preguntas que guían el **capítulo segundo** que abre la exposición teórica sobre el procesamiento del *input*, basándose en los

estudios de Van Patten para explicar el modelo y la metodología, así como las estrategias psicolingüísticas que hacen que el estudiante expuesto a una lengua sea capaz de aprovecharlo para aprenderla. La propuesta verdaderamente original de este trabajo es otorgar al *output* un papel clave en el procesamiento de formas lingüísticas, tratándolo igual que el *input*. Al aplicarles la misma metodología, Llopis constata que no se trata simplemente de comprender y producir sino que las conexiones entre forma y significado unas veces se adquieren mejor desde la comprensión y otras desde la producción.

El **capítulo tercero** culmina el marco teórico que sustenta este estudio y está dedicado a la gramática cognitiva. Deudora de la instrucción gramatical operativa de Ruiz Campillo, concibe la gramática no como herramienta descriptiva sino como comunicación en sí misma, como medio de expresión, y por ello propone enfrentarse al modo verbal con un cambio total de perspectiva a través del uso para proveer a los estudiantes de herramientas que les ayuden a decidir qué modo utilizar. Se pone el énfasis en que las formas lingüísticas son unidades simbólicas que asocian una representación semántica con una representación fonológica, utilizadas para expresar significados de manera comunicativa. Debe pues, mucho, a teorías anteriores que ilustran la unión de lenguaje y pensamiento, como la Semiótica, dado que la unidad básica de esta disciplina es el signo, considerado como la unión indisoluble de forma y significado. Desde la gramática operativa es posible explicar la naturaleza del modo verbal de una manera lógica y con independencia del tipo de conjunción, tipo de oración o condición léxica del verbo, ya que el modo transmite un significado que permite predecir todos sus usos pues se busca la operatividad de las formas y el porqué de su ocurrencia, no el cómo ni el cuándo.

La enseñanza de la gramática en los manuales ha cambiado poco desde el estructuralismo y la autora denuncia las extensas listas de usos ligadas a nociones y funciones que no favorecen el aprendizaje. A mostrar cómo superar esta forma de enseñar se dedica el **capítulo cuarto** en el que explica cómo la semántica y la morfosintaxis se dan la mano en el modelo cognitivo, en el que se consideran unidades lingüísticas y simbólicas, pues su uso representa una noción comunicativa. Por eso esta gramática operativa se incardina en los movimientos lingüísticos, como los de foco en la forma, que sitúan de nuevo a la gramática en un lugar primordial y hacen reflexionar al estudiante sobre la lógica interna de la lengua. En resumen, la selección modal supone un problema aumentado por la forma de enseñanza actual, que entorpece el aprendizaje con listas de usos, casos y excepciones.

El **capítulo quinto** se ocupa de las aplicaciones cognitivas y de procesamiento a la selección modal en las oraciones relativas, temporales y concesivas. La gramática cognitiva, dando la vuelta al argumento tradicional, sostiene que el hablante selecciona la forma (Indicativo/Subjuntivo) según el significado que quiere transmitir (declarar/no declarar). La instrucción de procesamiento es una metodología con resultados muy positivos en el aprendizaje que posibilita las conexiones entre forma y significado tanto en el *input* como en el *output*. Para aplicarlo hay que buscar que el alumno se centre en el modo verbal para que, con su única ayuda, operativice el significado de la palabra. Propone las siguientes dicotomías significativas asociadas al modo verbal: en las oraciones de relativo opera la diferencia entre *identificación/no identificación*; el valor operativo en las oraciones temporales es: *vivido/no vivido*; para las oraciones concesivas, *hecho objetivo/valoración subjetiva*.

Los siguientes capítulos se ocuparán de la investigación empírica. En el **capítulo sexto**, la autora explica detalladamente cómo se llevó a cabo la investigación, la selección de los 81 estudiantes que participaron y la preparación de los materiales según el criterio metodológico de centrar la atención comunicativa de cada proposición en el verbo subordinador para que el alumno se concentre en él para hacer el ejercicio. Resulta un capítulo imprescindible, ya que convierte sus directrices teóricas en un modelo

para preparar actividades.

El **capítulo séptimo** detalla el procedimiento del estudio, los criterios de evaluación de datos y los análisis estadísticos que realizó, la metodología de la investigación: la organización de los grupos, el protocolo para la recogida de datos y la evaluación de los datos obtenidos.

Por último, el **capítulo octavo** muestra los resultados de la estadística y una discusión en profundidad de los mismos. Trata del efecto de la instrucción en el modo, en las tres áreas, la diferencia entre los grupos y entre las tareas, y el efecto del orden de las pruebas de evaluación. Todo ello ilustrado con gráficos y análisis exhaustivos que demuestran el efecto positivo de la metodología cognitiva en el aprendizaje.

Si quien lee esta reseña ha hecho alguna vez un dibujo para expresar el significado de una preposición, o si, por ejemplo, con flechas de dirección, ha explicado un verbo, ha dado ya el primer paso hacia la gramática cognitiva y encontrará en este texto claras explicaciones e interesantes reflexiones sobre cómo se aprende/enseña mejor una lengua. La propuesta no es un cambio radical en la forma de enseñar sino en cómo enfocar la gramática desde la pedagogía y mostrar cómo contribuye la gramática cognitiva a la adquisición a través de la selección del vocabulario, al hacer conscientes a los estudiantes del uso metafórico en su propia lengua o a través de la concepción espacial del lenguaje.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

Martínez Baztán, Alfonso
La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones

Ediciones Mágina, Granada, 2011.

Se hace preciso reconocer que la bibliografía existente en español sobre evaluación de lenguas sigue siendo relativamente escasa. Aunque contamos con aportaciones de indudable interés en forma de contribuciones a congresos, capítulos en obras colectivas, etc., lo cierto es que hasta ahora se echaba en falta una monografía que ofreciera una perspectiva suficientemente amplia y global de los distintos aspectos implicados en la evaluación, con especial atención a su incidencia en la enseñanza de idiomas modernos. El reciente libro de Alfonso Martínez Baztán supone sin duda un importante avance en aras de subsanar dicha situación, lo que ya de por sí merece nuestros parabienes. Por otro lado, la solvencia del autor en este terreno queda fuera de duda, toda vez que cuenta con una dilatada experiencia tanto en el diseño y administración de pruebas evaluativas como en la formación de profesionales del sector.

El libro se compone de doce secciones numeradas consecutivamente, si bien únicamente las nueve primeras pueden ser consideradas, con propiedad, capítulos del libro. Las tres últimas consisten en un breve epílogo a modo de conclusión, una relación de cuatro apéndices y la sección bibliográfica de rigor. Tanto el primer capítulo, de carácter introductorio, como el segundo, que afronta lo que el autor denomina *garantías* y *limitaciones*, son especialmente importantes, dado que definen el enfoque que marcará

la impronta general de toda la obra. Martínez Baztán tiene en cuenta los cambios que se han producido en este ámbito durante los últimos años, bien por los nuevos condicionantes pedagógicos –la aparición del MCER sería un ejemplo paradigmático al respecto–, bien por la responsabilidad social que entraña en el mundo actual. Una primera conclusión que se extrae de todo ello es que no hay un único procedimiento adecuado de evaluación, sino "uno para cada situación y necesidades" (pág. 11); a mi modo de ver, esto justificaría considerar la evaluación de lenguas como un fenómeno de carácter *multidimensional*. Por otro lado, dentro de los retos a los que se enfrentan los diseñadores de test o pruebas evaluativas, se hace especial hincapié en que las mismas sean eficaces y objetivas, lo cual puede verse amenazado por dificultades tales como la indefinición de las tareas, la subjetividad de las mediciones, etc. Deduzco de todo ello que –aunque sin desdeñar otros criterios como la validez, a la que dedica un amplio espacio– el autor considera prioritaria la necesidad de garantizar la fiabilidad de las pruebas.

Los tres capítulos siguientes nos adentran en las distintas variables que intervienen en el diseño de un test. Así, en el tercer capítulo distingue tres herramientas básicas de evaluación: las escalas (cualitativas), las notas (cuantitativas) y las especificaciones de examen. El cuarto trata de la validación de los ítems de medición, contemplados singularmente, mientras el quinto atiende la validación de los exámenes analizados en su conjunto. Particularmente interesante resulta aquí, a mi entender, la explicación correspondiente a los seis tipos de validez que operan en la evaluación lingüística, a saber: validez de apariencia, de respuesta, de contenido, concurrente, predictiva y de constructo.

Con el capítulo sexto se cruza, por decirlo así, el ecuador de la obra. A partir de aquí, el autor centrará su atención en los diversos contextos en los que interviene la evaluación lingüística. Distingue entre evaluación académica y evaluación social o de dominio, a las que dedica dos capítulos en cada caso. El capítulo sexto, concretamente, presenta sucintamente los rasgos propios de la evaluación en los entornos educativos, para centrarse posteriormente en las pruebas de clasificación, que son aquellas que permiten distribuir a los estudiantes en diversos grupos de aprendizaje, en función de su nivel lingüístico de partida. Posteriormente, en el capítulo siguiente, se tomarán en consideración las pruebas motivadas por otros objetivos académicos, como son el diagnóstico, la medición del progreso o la del aprovechamiento. Este séptimo capítulo resulta comparativamente muy breve, en parte porque muchas cuestiones atendidas en el anterior –verbigracia, la validación de los test o la formación de evaluadores– son extrapolables también a este, y por tanto no se ha visto la necesidad de repetirlas.

Los capítulos ocho y nueve están dedicados a lo que el autor denomina *evaluación social o de dominio*, es decir, la representada por aquellas pruebas estandarizadas independientes de cualquier contexto educativo predeterminado, cuya superación permite al candidato acreditar su nivel de competencia de cara a una futura inserción en el ámbito laboral, académico, etc. En el primero de esos capítulos se atiende a la evaluación de la expresión y la interacción orales, que adopta generalmente el formato de entrevista, intrínsecamente problemática en términos de fiabilidad. El siguiente se dedica, por su parte, a las demás destrezas: expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Los procedimientos de medición en estos casos son mucho más fiables, pero, en tanto que acercamientos indirectos a tales destrezas, ofrecen como contrapartida serias dificultades de validez.

El breve epílogo con el que se cierra esta monografía se aleja del tono académico al uso para aproximarse más al género ensayístico. Martínez Baztán insiste aquí en una idea que ha estado presente a lo largo de todo el libro: el evaluador es un *juez* y, como tal, ha de buscar ante todo la *verdad* en lo que concierne a la posesión o no, por parte del candidato, de una determinada competencia, y en qué grado. Por tanto, lejos de ser una labor tangencial o rutinaria, consti-

tuye una actividad de enorme trascendencia social (y, añado yo, moral). Los juicios del evaluador no pueden, consecuentemente, basarse en meros indicios o apreciaciones subjetivas, sino que deben responder a testimonios probatorios emanados de muestras representativas. Las herramientas de medición están al servicio de esa función probatoria, y de ahí la necesidad de que sean eficaces y objetivas.

Como conclusión, expresaré mi convencimiento de que este libro tendrá una favorable acogida entre los profesionales de la enseñanza de lenguas en general, y los de la enseñanza del español como lengua extranjera en particular, para quienes será una valiosa referencia. Es preciso reconocer que sus planteamientos no son, ni pretenden ser, originales. Su valor reside en ofrecer, de una manera compendiada y accesible, contenidos que hasta ahora había que buscar en fuentes variadas y más o menos dispersas. También es necesario valorar el fino sentido crítico del autor, que hace explícitos en todo momento los aspectos positivos y negativos –las *garantías y limitaciones* a las que se refiere el subtítulo– de cada una de las técnicas o herramientas tomadas en consideración. Una carencia que, a mi juicio, cabe apreciar es el que se presta poca atención al instrumental estadístico asociado a la evaluación, sobre el que existe abundante investigación psicométrica y que hoy día se encuentra ampliamente implantado tanto en la medición de los resultados de los candidatos como en el control de la fiabilidad y la validez de las pruebas. Quizá eso se deba al deseo de evitar un sesgo excesivamente técnico, que habría dificultado la accesibilidad del texto para un lector medio. En última instancia, esta obra sirve de magnífica introducción inicial a la evaluación lingüística, y permite acceder con garantías a otras publicaciones más complejas y especializadas.

Ventura Salazar García
Universidad de Jaén

Letra y música. Actividades para el aula de español B2-C1

USC Editora, Santiago de Compostela, 2012.

Letra y música. Actividades para el aula de español es el tercer volumen que integra la Colección Cuadernos de Español como Lengua Extranjera, una nueva y dinámica propuesta para la enseñanza y aprendizaje del español en el contexto universitario, editado por el Servizo de Publicacións e Intercambio científico de la Universidade de Santiago de Compostela, la USC, y que cuenta con la promoción institucional de los Cursos Internacionais y del Centro de Linguas Modernas de la universidad.

La serie está coordinada por la profesora del Centro de Linguas Modernas de la USC, María del Carmen Losada Aldrey, coautora asimismo, junto con Rita Martín Sánchez, de *Todo sobre mi madre: actividades de comprensión audiovisual B1-B2* (vol. I de la colección) y autora de *El español idiomático da juego: 150 fraseologismos con ejercicios: nivel umbral B1* (vol. II).

Letra y música... está concebido como un material de trabajo orientado a la acción y centrado en el alumno. Su principal objetivo es facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula tomando como estímulo las canciones en español, pues conectan fácilmente con el universo emocional del alumno y constituyen muestras culturales auténticas.

El cuaderno se articula en seis secciones: la primera, "Para empezar", a modo de introducción y reflexión sobre los conceptos de música y canciones, los gustos musicales y un avance sobre los intérpretes de los temas seleccionados para las posteriores actividades. La segunda parte presenta la selección musical de épocas, géneros, intérpretes y temática diferente con sus correspondientes actividades prácticas propuestas bajo las consignas del MCER (Consejo de Europa, 2001) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). A continuación encontramos el "Fichero de canciones para la clase de español" como actividad de cierre, dando unidad a todo el cuaderno y potenciando el trabajo autónomo del alumno. Finalmente, se presentan las soluciones a los ejercicios, así como, un práctico glosario de vocabulario y referencias para dar respuesta a las dudas que puedan surgir de tipo léxico y cultural. Cuenta además con un breve apéndice con referencias bibliográficas y páginas web para poder profundizar en los temas expuestos. Todo el trabajo se complementa con un CD que contiene las pistas de audio correspondientes a la selección de temas musicales necesarios para la realización de las actividades.

Por todo lo dicho, *Letra y música. Actividades para el aula de español* nos parece una herramienta práctica, útil, de uso sencillo y manejable. Una obra concebida tanto para el trabajo en el aula como para el autoaprendizaje a través de una serie de actividades que aúnan el lenguaje escrito, visual y auditivo, en un trabajo multidisciplinar donde los contenidos lingüísticos y socioculturales se estudian profundizando en distintos contextos y diferentes expresiones artísticas como la pintura, el cine y la literatura. En definitiva, un material que invita a escuchar, comprender, hablar, interactuar, informar(se), escribir, reflexionar y debatir. Dirigido a estudiantes de ELE desde un nivel avanzado (B2) hasta un nivel superior (C1) siguiendo los niveles de referencia para el español del Instituto Cervantes.

Rocío Barros Lorenzo
Rosa Ana Paz Doce
Cursos Internacionais
Universidade de Santiago de Compostela

Cartogramas: Worldmapper y Show World

www.worldmapper.org
www.show.mappingworlds.com/world

Un recurso muy utilizado en las clases de lenguas extranjeras son los mapas. El problema es que tienden a ser mapas planos, a veces mudos, con los que solemos pretender que los alumnos conozcan mejor aquellos países donde la lengua que enseñamos es oficial. Sin embargo, hay otros muchos aspectos que se pueden tratar –o presentar– haciendo uso de este recurso. Seleccionamos aquí dos páginas en las que se nos presentan una serie de *cartogramas* que, en nuestra opinión, nos permitirán atraer la atención de nuestros alumnos hacia temas que, en principio, no serían motivadores.

La palabra *cartograma*, aún no presente en el Diccionario, hace referencia a mapas del mundo en los que los países mantienen su posición y forma, aunque no se representa su extensión a escala, sino que cambian de tamaño en función de una variable. Así, si tomamos como ejemplo el aborto legal, aquellos países donde más se practique, aumentarán de tamaño, y aquellos donde sea menos frecuente, verán cómo este disminuye. Esto es lo que nos ofrecen las dos páginas que nos ocupan.

La diferencia principal entre las dos web es que en *Worldmapper* todos los países aparecen unidos, mientras que *Show World* los separa. Por otro lado, *Worldmapper* es una colección de mapas independientes, incluso con un archivo en formato pdf para poder imprimirlos, mientras que *Show World* es más animado. De este modo, vemos cómo los países cambian de tamaño al pasar de un mapa a otro, con lo que puede ser más atractivo si disponemos de los medios adecuados para poder proyectarlos en clase. Si este no es el caso, o queremos utilizar dos mapas al mismo tiempo para compararlos, la primera de las opciones puede resultar más interesante.

Por otro lado, *Show World* tiene quizá un manejo más sencillo, pues se basa en un menú desplegable organizado en categorías y subcategorías. Por su parte, *Worldmapper*, posiblemente porque almacena un mayor número de *cartogramas*, nos da la opción de buscarlos por categorías, en un índice A-Z o en un índice con miniaturas de los mapas.

Cabe resaltar también que ambas web se presentan en inglés, aunque *Worldmapper* ya incluye algún mapa –no todos– en español. Sin embargo, esto no debería de ser un obstáculo, ya que estamos hablando de documentos visuales. No implica, por lo tanto, el empleo del inglés en el aula, aunque sí será necesario que el docente tenga unos conocimientos mínimos para poder encontrar lo que busca.

En cuanto a su aplicación didáctica, parece una forma interesante de presentar temas tan variados como la educación, la religión, el hambre, la inmigración o la guerra (entre otros muchos), pues con un simple vistazo podemos hacernos una idea de la situación en diferentes países, y de las enormes diferencias existentes. De este modo, los *cartogramas* se pueden utilizar para introducir un tema, practicar la interacción oral en clase, y para que luego los alumnos resuman sus impresiones por escrito.

En principio, cuanta más variedad de nacionalidades tengamos en el aula, más interesante y rica puede ser la conversación, ya que podrán surgir experiencias en primera persona. No obstante, un grupo monocultural se puede centrar en lo que conoce de su país y lo que conoce de los de habla hispana, y ver qué realidades le sorprenden y cuáles se esperaba. Vemos, por lo tanto, que el uso de estas web se puede adaptar a grupos de distinto tipo. Lo que sí que se debería evitar es el uso con niños, que ni conocen geografía ni serían capaces de hablar de muchos de los temas con los que se relacionan los *cartogramas* que estas páginas nos presentan.

Ana Sanmiguel Mariño
The King John School
Essex, Reino Unido

Refranes: Refranero multilingüe y El refranario

www.refranario.com
www.cvc.cervantes.es/lengua/refranero

Si hay algo que tiende a atraer la atención de nuestros alumnos es la fraseología. Curiosamente, no podemos afirmar que sea un aspecto fácil de enseñar o de aprender, por varios motivos. Desde un punto de vista semántico, no siempre es transparente. Tampoco suele ser posible traducirla literalmente a otras lenguas (y requiere que el profesor de ELE domine la lengua del estudiante perfectamente para poder facilitar las traducciones o equivalencias a los alumnos). Desde una perspectiva sintáctica, su configuración es totalmente heterogénea. Por último, es importante conocer las condiciones pragmáticas de cada unidad.

Muchas veces nos encontramos con que los alumnos nos piden que se las enseñemos, y nuestra primera tendencia puede ser pensar y ver cuáles se nos ocurren. También nos podemos plantear por dónde empezar: ¿las más fáciles?, ¿las más comunes?, ¿por campos semánticos? Una vez decidido, *El refranario* nos puede ser de gran utilidad. No solo nos permite buscar una expresión, sino que también podemos buscar todas aquellas que contengan una palabra concreta, o buscarlas por nivel. Una vez encontrada la expresión de nuestro interés, nos ofrece el significado, un ejemplo, una imagen, sinónimos, traducciones al inglés y al alemán, e incluso nos sugiere otras que pueden ser de nuestro interés.

Personalmente pensamos que la ayuda visual y su relación con otras es el punto fuerte de esta página, que, eso sí, solo contiene 355 entradas. Si queremos más, podemos recurrir al *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes. En este caso, también podemos hacer una búsqueda incluyendo una palabra o la paremia completa. Igualmente, se nos ofrece la opción de hacer una búsqueda avanzada especificando el tipo de paremia, la idea clave y señalar si queremos que se incluyan antónimos, sinónimos, variantes o hiperónimos. Por último, también es posible acceder a la lista alfabética de paremias, en la que aparecen todas agrupadas bajo su inicial.

Una vez seleccionada una entrada en el *Refranero multilingüe*, se especifica el tipo de paremia que es, la idea clave, el significado, el marcador de uso y observaciones léxicas (cuando estas sean pertinentes). Pero no solo eso, sino que también vemos unas pestañas que nos llevan a otras expresiones sinónimas, o a su traducción al alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, portugués, italiano, ruso y vasco. Es decir, se trabaja con todas las lenguas oficiales en la península ibérica, y con las principales lenguas europeas. Parece, pues, que ofrece más detalles, y que culturalmente puede ser más enriquecedora.

Vemos, por lo tanto, que se trata de páginas similares, pero con ciertas diferencias. Debemos entonces plantearnos cuál se adapta más a nuestras necesidades y a las de nuestro grupo. La respuesta, cómo no, puede que sea que ambas, combinándolas.

Una vez seleccionados los "refranes", nos falta ver cómo llevar esos contenidos al aula de ELE. De nuevo depende de nuestro estilo y de nuestro alumnado. Podemos empezar la clase presentando unos pocos refranes a los estudiantes (2 o 3, por ejemplo), o pedirles que realicen trabajos de investigación: buscar ejemplos en internet o en libros, preguntar a nativos –en casos de inmersión– expresiones sobre un tema y ver si coinciden, comprobar si las que aparecen como "en desuso" son conocidas o no, inventarse situaciones en las que usarlas y representarlas... Las posibilidades son muy variadas y se podrían discutir, pero lo que sí parece claro es que el dominio de estos elementos lingüísticos permitirá a los estudiantes de ELE mantener intercambios más fluidos, ya que su comprensión mejorará y a la hora de expresarse "sonarán" mucho más naturales.

Ana Sanmiguel Mariño
The King John School
Essex, Reino Unido

Schwieter, J. W., & G. Sunderman
Inhibitory control processes and lexical access in trilingual speech production

Linguistic Approaches to Bilingualism, Vol. 1, Number 4, pp. 391-412, September 2011.

Los contextos multilingües en la enseñanza y el aprendizaje del español son abundantes. Este estudio, que se llevó a cabo en Canadá, es una muestra de que hay muchos factores que considerar en esos tipos de contextos. La realidad lingüística en Canadá es que la mayoría de los estudiantes que empiezan a aprender el español aquí han tenido experiencia previa con otros dos idiomas: el inglés y el francés, aunque hay variación entre los niveles de conocimiento que tienen los aprendientes de cada idioma. Enseñar o aprender el español en un contexto multilingüe como el que existe en Canadá requiere la consideración de la interacción entre varios idiomas, y este es uno de los temas centrales de este estudio.

Se trata de un estudio sobre aspectos léxicos de la producción de habla trilingüe. Cuando uno conoce varias lenguas, hay mecanismos que le permiten seleccionar palabras del lexicón en una lengua y no en las otras. Estudios previos de bilingüismo han propuesto el modelo del "control inhibitorio" (Inhibitory Control, IC) que estipula que cuando los ítems léxicos de dos lenguas compiten por la selección, los mecanismos de IC hacen que haya un determinado grado de inhibición con respecto a los ítems de la lengua de la que no se intentan obtener datos para permitir así la selección del ítem en la lengua deseada. Por ejemplo, si un hablante bilingüe inglés/español tiene que producir una palabra en inglés como cat, el competidor español gato será inhibido para facilitar la selección léxica.

Utilizando trabajos previos de bilingüismo como punto de partida y añadiendo a ellos la bibliografía que empieza a establecerse sobre la problemática del trilingüismo, este estudio investiga hasta qué punto los aprendientes trilingües dependen de los mecanismos de IC durante el acceso léxico. Investiga también si otro factor, la "robustez léxica" (lexical robustness) de las lenguas no nativas, es decir, L2 y L3, afecta a la realización de cambios léxicos entre lenguas. La robustez léxica se refiere al tamaño y a la fuerza del lexicón de un individuo y, en concreto, a cómo la familiaridad y la frecuencia de acceso a cada palabra permiten una automaticidad más fuerte en la producción.

Para responder a las preguntas de investigación, se realizó un estudio en el que participaron hablantes nativos de inglés con francés L2 y español L3. La obtención de datos se llevó a cabo por medio de una tarea en la que los participantes tenían que nombrar unos dibujos, alternando una y otra vez entre sus tres lenguas. Además, todos completaron una prueba de fluidez verbal (verbal fluency measure) para determinar el nivel de robustez léxica que tenían en cada lengua. Los investigadores analizaron los resultados de esa prueba para determinar la medida de robustez léxica (lexical robustness score) y, a partir de los datos de la tarea de producción trilingüe, buscaron costos asimétricos (asymmetrical switch costs) en los cambios entre lenguas, medidos en milisegundos. La asimetría en los cambios proporciona evidencia sobre la dependencia de los mecanismos de IC.

Los resultados mostraron, de acuerdo con la hipótesis de los investigadores y en la línea de estudios previos, que es más rápido producir palabras en los cambios a lenguas menos dominantes. Los cambios al español (L3) eran más rápidos que los cambios al francés (L2). La explicación que dan los autores es que las lenguas son inhibidas por mecanismos de IC cuando no están en uso, lo cual supone que entonces es más difícil realizar un cambio a una lengua más dominante. Sin embargo, los cambios al inglés (L1) eran más rápidos que los cambios al francés (L2), algo que no corresponde con las predicciones de los investigadores. Otro punto muy interesante de los re-

sultados es que los datos de robustez léxica en L2 sugieren que tener una robustez léxica más fuerte en L2 lleva a una producción más rápida de palabras en las tres lenguas. Es decir, el análisis sugiere que una robustez léxica fuerte en L2 facilita la producción de habla en las tres lenguas, mientras que una robustez léxica fuerte en L3 solo beneficia a la propia L3. Una de las limitaciones del estudio es el hecho de que los participantes tenían una competencia mucho más débil en su segunda y en su tercera lengua en comparación con la competencia que tenían en su primera lengua. En el futuro, otro estudio con trilingües más "equilibrados" (con una competencia similar en las tres lenguas) podría proporcionar resultados diferentes con respecto a los patrones de cambio entre lenguas y permitiría investigar si los mismos mecanismos cognitivos son activados por individuos con una robustez léxica más fuerte en cada una de las tres lenguas.

Una aplicación pedagógica de este estudio es que siempre es importante considerar la influencia de los sistemas lingüísticos previos que tienen los aprendientes. En Canadá, la combinación más común de idiomas que conocen los aprendientes del español son el inglés y el francés, pero existe una gran variedad de contextos multilingües en que se aprende el español en diferentes países. Este estudio proporciona información sobre la complejidad de la producción oral, una de las cuatro destrezas que se trabajan siempre en el aula de ELE (obviamente, las otras destrezas a que me refiero son las de producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora). Es muy interesante considerar que el nivel de robustez léxica de una segunda lengua pueda ayudar con la producción de palabras en las otras lenguas. Esta información podría aplicarse a la forma en que se presenta el contenido léxico o se comprueba el dominio del mismo y nos lleva además a plantearnos si es necesaria la alternancia entre idiomas durante la enseñanza.

Kristina Borg
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá

Antón, Marta
A review of recent research (2000-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 spanish

Language Teaching, Vol. 44, Number 1, pp. 78-112, 2011.

En esta reseña, Antón nos presenta una visión panorámica de los estudios que se han llevado a cabo en el área de español como segunda lengua en contextos educativos en los primeros años del siglo XXI. La autora se concentra en las publicaciones del período 2000-2008, por lo cual amplía y complementa en forma integral la reseña de Lafford (2000) cuya visión retrospectiva de la investigación de la lingüística aplicada en español L2 abarca el período 1900-1999. Ambas reseñas constituyen la base fundamental de los adelantos que se han hecho en este campo desde el siglo pasado hasta el presente.

Antón, en este caso, pone en primer plano los estudios que se han realizado en países hispanohablantes (España y Latinoamérica) debido a su ímpetu y carácter innovador. Los estudios incluidos en esta reseña abarcan una amplia gama de publicaciones –libros, artículos de revistas de investigación nacionales e internacionales, tesis de doctorado y actas de congresos– así como tipos de investigaciones –con un énfasis en las investigaciones empíricas cuantitativas y cualitativas.

La autora divide su reseña en cuatro secciones principales, de acuerdo con el tipo de aprendiente: 1) el aprendiente tradicional de L2; 2) el aprendiente hispanohablante de herencia; 3) el aprendiente inmigrante, y 4) el aprendiente de los pueblos indígenas en Latinoamérica. Debido al gran número de investigaciones concentradas en la primera sección, esta se encuentra divida a su vez en dos subtemas: por un lado, el sistema lingüístico y, por el otro, los procesos y contextos de aprendizaje. Para ilustrar los temas y subtemas seleccionados, hemos preparado una representación gráfica del contenido de la reseña (v. pág. sig.).

Cada uno de estos temas y subtemas incluye los estudios destacados por sus metodologías y marcos teóricos así como por los resultados obtenidos que han ayudado a entender mejor los mecanismos de aprendizaje en dichas áreas. En su análisis crítico, Antón indica los aspectos que aún requieren más investigación y también los tipos de estudios que podrían complementar y ampliar la aplicación de los resultados obtenidos. Para la mayoría de las investigaciones, la autora resalta la falta de estudios longitudinales y del uso de metodologías mixtas (que incluyan aspectos cuantitativos y cualitativos en forma complementaria), así como la importancia de aumentar el número de participantes y de los estudios comparativos entre grupos experimentales y grupos de control que establezcan un mayor control de las variables de investigación.

En su conclusión, Antón destaca cuatro líneas de investigación, sumamente prometedoras, por su vigencia actual y por la relativa falta de estudios disponibles. En primer lugar, el uso de la tecnología y su efecto en la motivación y el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales de los aprendientes. En segundo lugar, la adquisición del español L2 en programas bilingües en Latinoamérica, con énfasis en investigaciones comparadas que contemplen los resultados de estudios realizados en otros países. En tercer lugar, la adquisición del español L2 de los inmigrantes en España, en particular, en el ámbito escolar. Por último, la comparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español L2 en España y Latinoamérica, dos áreas geográficas con sus propias características lingüísticas y culturales, cuyos aprendientes también presentan características propias.

La autora concluye la reseña con varias sugerencias útiles, en particular, con la posibilidad de entablar intercambios entre investigadores en distintas zonas geográficas y de crear proyectos colaborativos en los que se pueda investigar el mismo tema en distintos contextos de aprendizaje. En resumen, esta reseña destaca por su amplia cobertura de temas de interés actual así como por su visión crítica de los avances que se han hecho en el área de español L2 y del camino que nos queda por recorrer. Por estos motivos, la reseña de Antón representa un excelente punto de partida para cualquier investigación en esta área.

Adriana Díaz
Spanish Studies
Griffith University, Australia

Devís Márquez, P.
El parámetro del sujeto nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical

Didáctica. Lengua y Literatura, Vol. 23, pp. 59-86, 2011.

Este estudio tiene como objetivo principal presentar una forma posible de abordar el parámetro del sujeto nulo en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera y, al mismo tiempo, poner de manifiesto las dificultades que este puede entrañar para el aprendiz. Asimismo, se destaca la importancia de una profunda reflexión gramatical por parte del docente sobre el fenómeno analizado y la necesidad de plasmar dichas reflexiones en un material didáctico apropiado. El resultado concreto que se espera es que el estudiante incorpore a su sistema lingüístico un uso de los pronombres nulos y explícitos comparable al de los hablantes nativos.

Para abordar lo planteado, el autor articula su investigación en cuatro apartados que a continuación recogemos sucintamente. En primer lugar, bajo el título "Adquisición de lenguas y el parámetro del sujeto nulo", al lector se le proporciona una visión general de los hallazgos más significativos que se han realizado en el campo de la adquisición sobre el parámetro del sujeto nulo, así como de la discusión sobre su carácter marcado o no marcado. Igualmente, en esta sección se pone de manifiesto la poca atención que ha recibido esta cuestión en el campo de la didáctica y se defiende la opción de abordar directamente la presencia o ausencia de los pronombres personales en el aula de ELE para no dejar que la única información que reciban los aprendices al respecto sea la inferencia que estos puedan realizar a través del *input*.

Seguidamente, en el apartado "La reflexión gramatical en el proceso de la enseñanza-aprendizaje", Devís Márquez plantea la problemática de cómo abordar la explicación gramatical en el aula. Situándose en el enfoque comunicativo, el autor propone una aproximación a la presencia y ausencia del sujeto pronominal en español de manera que, siguiendo sus palabras, la gramática quede entendida como un medio necesario para poder llevar a cabo las tareas comunicativas y los alumnos sean conscientes de ella mediante las tareas intermedias. Para ello, se propone como recurso didáctico una serie de fichas que posean como conceptos básicos la secuenciación y la inferencia y para poder materializar dicho objetivo es vital que el docente realice una reflexión gramatical exhaustiva del fenómeno.

El tercer apartado, titulado "Descripción lingüística y elaboración de la reflexión gramatical: presencia y ausencia del sujeto en español", tiene como misión principal elaborar una reflexión gramatical que sea el punto de partida para la creación de la ficha didáctica propuesta como método de enseñanza. Con tal fin, se realiza un análisis de cuándo los hablantes de lengua española explicitamos u omitimos los pronombres personales y para dicha descripción el autor analiza distintas construcciones de la lengua española y las ilustra con distintos ejemplos.

Para finalizar, en la sección "Resultados y conclusión" se presenta un cuadro-resumen de los hallazgos más significativos del apartado anterior, lo que sin duda ayudará a los docentes de español a tener resumida de una manera sencilla la reflexión gramatical presentada y esto les puede servir de punto de partida para la creación de la(s) ficha(s) didáctica(s) mencionadas anteriormente.

Para concluir, Devís Márquez propone desechar la propuesta de que el español es una lengua *prodrop* prototípica y, que por tanto, la aproximación al fenómeno estudiado no debe ser única y exclusivamente el de la supresión del sujeto por defecto, sino que se debería hacer de una forma más amplia que contemplara tanto la ausencia como la presencia de los pronombres personales. Igualmente, con el fin de que dicha alternancia no sea percibida por los aprendices como una gran dificultad a la hora de aprender la lengua española, sino más bien como la opción más natural, el autor defiende el hecho de establecer dos etapas en la enseñanza-aprendizaje: primero, la

alternancia; con posterioridad, la no alternancia.

Para finalizar, a modo de reflexión final considero oportuno matizar las palabras del autor en cuanto a la afirmación de que el español no es una lengua *prodrop* prototípica, ya que la lengua española precisamente es uno de los casos más claros entre las lenguas de sujeto nulo, al permitir los pronombres nulos con todas las personas, tiempos, modos, etc. No obstante, comparto la opinión del autor al proponer como no oportuno presentar el pronombre nulo como la *única* opción por defecto posible, dado que los pronombres explícitos, a pesar de no ser tan frecuentes, forman parte del inventario de formas posibles y se documentan en las producciones de los nativos. Propongo entonces, que en lugar de establecer dos etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sugiere Devís Márquez, los docentes podrían abordar, combinando enseñanza explícita e implícita, las propiedades sintácticas, discursivas y pragmáticas de los pronombres nulos y explícitos. De esta forma los estudiantes se enfrentarían a la alternancia de forma natural y espontánea, y serían conscientes de ella desde los estadios más iniciales de aprendizaje.

Estela García-Alcaraz
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
and *Language Acquisition Research Laboratory*
Universidad de Ottawa, Canadá

Montrul, S.
Morphological errors in Spanish Second Language Learners and Heritage Speakers

Studies in Second Language Acquisition, Vol. 33, Number 2, pp. 163-192, May 2011.

Este estudio muestra que los estudiantes de una lengua extranjera tienen los mismos problemas con la morfología de inflexión que los hablantes de la lengua de herencia (*heritage*). Circunstancias complejas sociolingüísticas, culturales, educativas y afectivas ligadas a las condiciones que determinan la existencia de *input* reducido, contribuyen a que el aprendizaje de la lengua "de la casa" de los hablantes de herencia no sea completamente nativo en comparación con el de los niños de un ambiente monolingüe (v. Montrul, 2008; Polinsky, 2007; Rothman, 2007, y la introducción al volumen en el que se publica este artículo). Al igual que los niños que aprenden la L1 y los adultos que aprenden la L2, los hablantes de herencia cometen errores de desarrollo al principio de la adquisición bilingüe, y al igual que los estudiantes de una L2, muchos de los hablantes de herencia también cometen errores sistemáticos en la etapa final del aprendizaje.

Los participantes de este estudio eran 72 estudiantes de español como lengua extranjera (L2) y 70 hablantes de español de herencia (*Hispanic Heritage*, HH). El estudio investiga la competencia lingüística de los dos grupos en fonología, conocimiento léxico, concordancia de género, los clíticos de objeto y los marcadores de objeto, el movimiento de palabras *qu-*, el tiempo-aspecto y el modo. Según los resultados del estudio, los estudiantes de L2 hicieron más errores en la producción oral (en la concordancia de género, marcadores del objeto directo y la morfología de tiempo-aspecto y modo) que en el reconocimiento escrito y en los juicios de aceptabilidad. Los HH hicieron los mismos tipos de errores que los hablantes de L2: produjeron y seleccionaron las formas por defecto en los contextos que requerían las formas más marcadas morfológicamente. Sin embargo, los primeros tuvieron más errores

en las tareas escritas que en la producción oral. Según la autora, los resultados se explican por el hecho de que los hablantes de herencia aprendieron la lengua durante la niñez y, por consiguiente, desde el principio seleccionaron los rasgos relevantes para las categorías funcionales de género, aspecto, modo y los objetos marcados. La deficiencia de la representación en los hablantes de herencia se atribuye a la atrición y no a la edad o a la falta de acceso a la Gramática Universal (UG). No hay duda de que para el éxito del aprendizaje de una lengua el proceso debe empezar desde la niñez, cuando los niños están expuestos a un *input* rico y variado y tienen la oportunidad de utilizar la lengua en situaciones significativas. Si uno de los factores no es óptimo, es muy probable que las deficiencias lingüísticas aparezcan durante el desarrollo y hasta la edad adulta. Esto es lo que pasa con los estudiantes de una segunda lengua y con los HH. Los adolescentes aprenden una L2 tarde, mientras que los HH están expuestos a un *input* limitado en comparación con los hablantes monolingües que utilizan el lenguaje durante la adolescencia.

En conclusión, los resultados sugieren que los estudiantes de español como L2 obtuvieron mejores resultados en las tareas escritas que en la expresión oral y los hablantes de español de herencia obtuvieron mejores resultados en la producción oral. Los resultados se deben a la experiencia del aprendizaje de la lengua y a la práctica. Este estudio muestra que al parecer hay una relación directa entre el modo de adquisición, el tipo de tarea y la modalidad de la tarea. Este estudio tiene implicaciones importantes para la pedagogía: aunque tanto los estudiantes de L2 como los HH se benefician de la instrucción que se basa en la forma para un mejor aprendizaje de la gramática, los estudiantes de L2 necesitan más oportunidades para utilizar el lenguaje oral, mientras que los HH necesitan más práctica en el lenguaje escrito para crear más conexiones entre el uso del lenguaje oral y el escrito.

Irina Goundareva
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá

Compton, Lily K. L.
Preparing Language teachers to teach language online: a look at skills, roles and responsibilities

Computer Assisted Language Learning, Vol. 22, Number 1, pp. 73-99, Feb. 2009.

La autora de este artículo centra su atención en las destrezas necesarias para enseñar lengua en línea y, de forma específica, hace una revisión de la pirámide de destrezas necesarias para la enseñanza de una lengua en línea propuesta por Hampel y Stickler en el 2005. A partir de esta revisión, lanza una nueva propuesta propia y por último revisa los roles y responsabilidades de otras personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea.

Según la autora, las destrezas de un profesor de lengua en el aula y en línea son muy diferentes y por lo tanto en la formación de los segundos se deben tener en cuenta otros aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías.

La pirámide de Hampel y Stickler (2005) está compuesta por 6 niveles de competencias que deben tener los profesores de lengua en línea. En el nivel mas bajo se refiere a conocimientos tecnológicos básicos para manejar un equipo de computación y cuestiones relacionadas con internet, como navegadores, agregados y conectividad.

El segundo nivel comprende el conocimiento de programas específicos para la enseñanza de una lengua en línea. En el tercer nivel se requiere del profesor que conozca las posibilidades y limitaciones de las aplicaciones o programas específicos que utiliza. En el cuarto nivel, el profesor debe poseer destrezas que le permitan promover la socialización en línea, de manera que pueda crear un sentido de comunidad para que los estudiantes sean participantes activos.

El quinto nivel requiere que el profesor sea un facilitador exitoso de la competencia comunicativa. El sexto nivel se enfoca en que el enseñante sea creativo y capaz de escoger de entre los recursos disponibles. Por último, el profesor debe

tener la capacidad de desarrollar un estilo de enseñanza personal y de usar los medios y materiales disponibles de la mejor manera posible.

Compton, la autora del texto que nos ocupa, dice, sin embargo, que la pirámide de destrezas propuestas por Hampel y Stickler (2005) está limitada por las siguientes razones. El hecho de que las destrezas se deben desarrollar una detrás de otra y no simultáneamente. Que el profesor *on-line* debe darle más importancia a la adquisición de la L2 en lugar de enfocarse en la comunidad en línea.

En relación con el hecho de que no se incluyan competencias relacionadas con la enseñanza en línea, la evaluación de la enseñanza en línea y la aplicación de teorías del aprendizaje, la autora propone un marco de destrezas para ser desarrolladas por profesores de lengua en línea o en la formación de los mismos. Las destrezas se dividen en tecnológicas, pedagógicas y evaluativas. Al mismo tiempo, estas destrezas pueden estar ubicadas en un nivel básico, intermedio y avanzado. Así, por ejemplo, las destrezas tecnológicas en un nivel básico implicarían que el profesor se hiciera competente en el uso de la tecnología, en el nivel intermedio el docente debería estar familiarizado con diferentes programas, de manera tal que pudiera elegir entre varias opciones y también pudiera seleccionar lo más apropiado para la enseñanza *on-line*. En el nivel avanzado debería ser creativo y adaptar las tecnologías existentes para ser usadas en la enseñanza en línea.

Con respecto a las destrezas pedagógicas, el profesor en línea en el nivel básico debe concentrarse en adquirir suficiente conocimiento o información. En el nivel intermedio el énfasis radica en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el nivel anterior. Igualmente puede adaptar teorías del aprendizaje de lenguas y diseñar cursos para ser enseñados en línea. En el nivel avanzado, el profesor puede identificar el rendimiento y progreso de los estudiantes a través de evaluaciones de distintos tipos.

Por último, están las destrezas evaluadoras. En el nivel principiante el profesor debe ser capaz de evaluar el *software* y su impacto en la interactividad y la retroalimentación y las expectativas de aprendizaje a través de las tareas en línea. En el segundo nivel, el facilitador debe ser capaz de aplicar uno o más marcos de evaluación para aplicarlo en el *software*, las tareas, el curso y los resultados de la enseñanza. Por último, en el nivel avanzado, se espera que el profesor sea más intuitivo que un profesor con destrezas del nivel intermedio y que, por tanto, identifique rápidamente los resultados de la enseñanza en línea y conozca ampliamente diferentes formas de evaluación.

Nelson Méndez
Language Acquisition Research Laboratory
Universidad de Ottawa, Canadá

La vela que quería ser... otra

Maribel Martínez López

Había una vez una vela de tarta de cumpleaños que vivía en un cajón. Se pasaba allí metidita, dormida, casi todos los días del año. Pero de vez en cuando una mamá abría el cajón y la vela se despertaba, feliz porque sabía que la iban a colocar en la tarta de cumpleaños de algún niño, y que esa tarde la iba a pasar rodeada de niños jugando, riendo y cantando. Le encantaba escuchar las risas de los niños, y la canción del cumpleaños feliz. Le encantaba sentir las cosquillas que le hacía el niño que cumplía años cuando soplaba la vela para pedir su deseo.

En realidad, su vida era muy tranquila y no estaba mal. Pero aquella velita tenía un deseo. Con cada nuevo cumpleaños y cada vez que la encendían, la vela se consumía un poquito y se iba haciendo más chiquitilla. Sabía que un día se haría tan pequeñita que ya no la volverían a encender, y sentía que ese día estaba cada día más cerca. Y la vela, al pensar en esto, se entristecía un poquito porque creía que le iba a llegar el día de dormirse para siempre sin haber conocido más mundo que el cajón en el que dormía y el sabor de las tartas de cumpleaños. Por eso, aquella vela soñaba con ser una vela de barco y poder viajar por todo el mundo y ver las cosas de las que a veces oía hablar a los niños y a sus mamás y papás mientras celebraban las fiestas de cumpleaños.

Y sucedió que un día de cumpleaños, justo en el momento en el que la niña que cumplía años, que por cierto se llamaba Marta, soplaba la vela para pedir su deseo, la vela estaba soñando con recorrer los mares. Cuando aquel día la fiesta terminó y la mamá guardó la vela en el cajón, esta se puso a dormir, como siempre, sin imaginar lo que le iba a suceder. Y es que cuando despertó era una vela enorme que estaba desplegada en un hermoso barquito. La vela no se lo podía creer. Un sol enorme y sonriente le hacía cosquillas por todo el cuerpo. Los pájaros volaban junto a ella y la vela los saludaba y entablaba largas conversaciones con ellos acerca de sus viajes, aprendiendo cosas de todos los lugares en los cuales esos pajaritos habían estado. Los peces, que nadaban bajo el barco, asomaban sus cabezas y le contaban a la vela preciosas historias del fondo del mar. La vela era feliz. Su sueño se había cumplido, y pudo viajar por miles de sitios, hacer muchos amigos, ver muchos amaneceres y otros tantos atardeceres, sentir el calor del sol y también la frescura de la lluvia sobre su tela...

Y un día, después de tanto viajar, el barco entró en un puerto en que muchos barcos como él estaban descansando. Nuestro barquito, el de nuestra vela, buscó una esquinita en aquel dormitorio de barcos y se puso a descansar. La vela, que durante muchísimo tiempo había estado desplegada y despierta, fue entonces plegada para descansar también. Y enrolladita alrededor de su mástil, la vela repasó en su mente todo lo que había conocido en los últimos tiempos y pensó que estaba muy contenta de haber vivido tantas experiencias y haber hecho muchos amigos, pero se dio cuenta de que desde que era vela de barco no había escuchado la risa de un niño. Entonces sintió un poco de añoranza de su vida como vela de cumpleaños. La velita sintió que entre todas las cosas que había vivido a lo largo de toda su vida, la mejor sin duda era el haber conocido la felicidad de los niños en el día de su cumpleaños y el escuchar sus risas entre juegos y canciones. Y echó un poquito de menos a los niños y el cajón en el que siempre dormía a la espera de que una mamá la despertase.

Pensando esto se quedó dormida, hasta que de pronto... el cajón se abrió y una mamá la sacó para ponerla de nuevo en una gran tarta de cumpleaños. ¡Era otra vez una velita de cumpleaños! ¡Qué suerte tenía! La vela se sintió muy emocionada, incluso nerviosa cuando la pusieron en la

tarta, que era de galletas y chocolate, y vio la carita de Cristina, la niña que celebraba su primer cumpleaños. Cuando Cristina sopló para pedir su deseo, las cosquillas recorrieron todo el cuerpo de la velita, y se alegró de estar allí, y no le importó saber que se había hecho un poco más pequeña ese día. Su deseo, su sueño esta vez, fue poder disfrutar de las risas de los niños el resto de su vida.

Y colorín colorado, el cuento de *La vela que quería ser... otra* se ha acabado.

Hasta mañana, mis princesas.

maribel.martinez@unirioja.es

Juro que es la verdad y solamente la verdad

Augusto Murillo Perdomo*

Miré el reloj que estaba delante de mi escritorio. Marcaba las 12:32 de la noche. Sentí una punzada de angustia en el estómago. A las 8:00 de la mañana pasaba el chofer del comisario Russel a recoger la traducción que estaba haciendo. Me faltaba aún por traducir una media página. No era mucho, pero llevaba más de media hora atrancado en una frase cuyo significado no me era muy claro. El obstáculo era que no lograba entender el verbo principal y su adverbio acompañante.

Había consultado ya un par de buenos diccionarios y no me sacaban del apuro. Era demasiado tarde para consultar por teléfono a alguno de mis amigos de habla inglesa. En ese tiempo no existía aún internet. Me acordé de que tenía todavía un recurso que siempre me había sido muy eficaz. Miré hacia el lugar de mi biblioteca donde solía tener el gordísimo *Webster Universal Unabridged Dictionary*. Había un hueco. No estaba.

Me acordé de que hacía unos dos meses me había solucionado otro problema. Mi hijo de once meses protestaba porque cuando iba en el coche no podía mirar hacia adelante ni observar el paisaje que atravesábamos. Curioso como era, sentía que sentarlo en su sillín era meterlo en un hueco. Levantar un poco su sillín parecía ser la solución.

¿Cómo encontrar algo que sirviera de soporte sólido sin poner en peligro ni la estabilidad ni la seguridad del asiento? Buscando pacientemente en los múltiples objetos de mi casa encontré lo que buscaba: mi gordísimo diccionario Webster. Por su amplia base de 29 x 21 centímetros y sobre todo por sus 12 centímetros de espesor se acomodaba perfectamente en la base del sillín, formando un todo sólido y seguro. Pasó así de ser libro a ser parte necesaria de las piezas de mi coche.

Ya más tranquilo salí a consultar mi Webster. Como estábamos en febrero, mes muy frío en Bruselas, me puse una gruesa chaqueta y un gorro de lana para cubrir mi cabeza y mis orejas. Tomé mi cuaderno de notas, un bolígrafo, las llaves del coche y una linterna de pilas. Delante de mi casa se hallaba mi coche. Abrí la puerta de atrás para acceder al sillín y alumbrándome con la linterna desarmé las correas que lo ataban. Tenía en mi mano el grueso diccionario. Lo abrí y me enfrasqué en la búsqueda del significado de mi endiablado verbo.

De pronto, un fuerte rayo de luz proveniente de la otra ventanilla del coche me cegó. Me asusté al oír un grito en francés y en neerlandés:

¡¡¡NO SE MUEVA. SALGA INMEDIATAMENTE DE AHÍ CON LOS BRAZOS EN ALTO!!!

Lleno de terror, obedecí inmediatamente. Dejé todo lo que tenía en la mano en el asiento del coche. Salí con los brazos en alto. En ese momento pude ver a un policía gigantesco, que me iluminaba con la fuerte luz de su linterna y me encañonaba con una pistola.

Me dijo a gritos en francés y en neerlandés: ¿QUÉ ESTÁ ROBANDO AHÍ? Le respondí en francés con una voz muy angustiada: ¡NO ESTOY ROBANDO. ESTOY BUSCANDO UN VERBO!

Lógicamente el policía se enojó y me gritó, ya solo en francés: ¿CÓMO QUE BUSCANDO UN VERBO?

Traté de explicarle, balbuceando, que estaba haciendo una traducción y que necesitaba consultar un diccionario, pues tenía que entender el significado de un verbo. Tal vez le hablaba en castellano o en un francés ininteligible, lo cierto fue que se enojó aún más conmigo.

Estábamos en esas cuando salió del coche de la policía que estaba al lado del mío, otro policía que, muy nervioso, le dijo algo en neerlandés a su compañero. Mi nerviosismo y confusión eran tales que no entendí nada de lo que entre ellos se dijeron.

Sin decirme nada, el policía que se había acercado a nosotros me dio un tirón del brazo y me metió en el asiento de atrás de su coche. Tomó el volante y salió casi volando provocando con las llantas un fastidioso chirrido. Su compañero me puso esposas en las manos, que fijó a un anillo

colocado detrás de la palanca de los cambios.

Mientras atravesábamos a alta velocidad varias calles, la radio del coche de la policía transmitía órdenes en una lengua incomprensible para mí. Todo esto alimentaba mi confusión y mi angustia. Después de unos diez minutos, llegamos a un centro comercial que conocía muy bien. Cuatro coches de la policía con todas sus luces y sirenas se apretujaban delante de un banco. Varios policías corrían con un arma en la mano, dentro y fuera del centro comercial. En ciertos momentos oía gritos y disparos, luego vino un gran silencio.

Desde mi coche silencioso miraba todo como en el cine. Pasó un rato muy largo cuando aparecieron unos diez policías arrastrando a dos individuos de mediana estatura, vestidos con chaquetas y pantalones oscuros y con pasamontañas en la cabeza. Los metieron separados en dos coches. Salimos raudos todos los coches y en pocos minutos estuvimos delante de un cuartel de la policía.

Me sacaron del coche y siempre esposado me metieron solo en una pequeñísima celda fría y oscura. Apenas la cerraron con un portazo, empecé a sentir todo tipo de sensaciones: miedos, angustias, desesperos... ganas de gritar, y hasta de llorar. Pensaba en mi mujer, en mi hijito, en toda mi familia. Ahora mismo, al recordarlo, me invaden las mismas sensaciones.

¿Cómo avisar a mi mujer de lo que me estaba pasando? ¿Cómo explicar a la policía que no era ningún ladrón de coches...? ¿Y qué iba hacer con la traducción? Todo era caótico en mi cabeza. Y me repetía ¡¡¡QUÉ DESASTRE. QUÉ DESASTRE!!!

Todo esto lo interrumpió un agente de policía que me sacó casi a rastras de la celda. El aire frío y menos pesado que respiré en el corredor por el que me llevaba, me sacó de la pesadilla que explotaba en mi cabeza.

Entramos en una amplia oficina iluminada por neones tristes. En el centro, sentado frente a un gran escritorio lleno de papeles, se encontraba un policía de cabello entrecano. Me miró de arriba abajo con vistazo inquisidor, luego me preguntó en francés sin pausas:

Su nombre completo, lugar de nacimiento, edad y dirección de su residencia. Su tarjeta de identidad.

Respondí titubeando, dando todas las informaciones que me pedía. Busqué la tarjeta de identidad en los bolsillos de mi chaqueta, pero no la encontraba. No llevaba conmigo ni billetera ni ningún otro documento.

–Señor Capitán, pero no tengo aquí mi tarjeta de identidad. La dejé en mi casa.

–No soy capitán, me corrigió. *Soy el Comisario Jefe de la policía.*

–Explíqueme qué hacía en el banco con sus otros tres compañeros.

–¿Cómo?, le respondí angustiado.

–Sí. Usted estaba en el Banco a la una de la mañana con otros tres individuos, uno de los cuales se nos escapó.

Me sentí morir de angustia. Me veía en la cárcel enfrentándome a un proceso por asalto a mano armada a un banco. Traté de explicarle que no tenía nada que ver con los asaltantes del banco y que lo único que estaba haciendo cuando me capturaron era consultar un diccionario inglés en el asiento de atrás de mi coche.

El Comisario hizo un gesto de rabia e irónicamente me dijo:

¿Nos cree bebés del jardín infantil?

Inmediatamente le respondí con una cierta rabia:

Perdone, pero le estoy diciendo la verdad, si no, pregúnteselo a los agentes que me detuvieron. ¡¡¡Yo no estaba con los asaltantes del banco!!!

Mirándome siempre con desdeño, se dirigió en neerlandés a uno de los policías que estaban con él. Pude entender que le mandaba buscar a los que me habían detenido.

Sin tardar llegó el mensajero con dos agentes. Al verlos de cerca los reconocí: eran ellos. Entablaron una conversación muy animada en neerlandés con el Comisario. No lograba entender bien lo que se decían y esto aumentó mi angustia, mi desesperación.

El Comisario, siempre incrédulo, me pidió que le explicara de nuevo qué era verdaderamente lo que estaba haciendo dentro de ese coche;

que dijera la verdad, pues si no todo se volvería en mi contra. Le expliqué lo mejor que pude mi problema con la traducción, la búsqueda del diccionario en mi coche...

Añadí que mi mujer que estaba durmiendo en mi casa podría confirmar lo que decía.

–Deme el número de teléfono de su casa –me pidió el Comisario.

Marcó el número, y dejó que el timbre sonara un buen rato. Nadie respondió.

–No hay nadie.

Con desesperación le supliqué que lo intentara otra vez, dejando sonar el timbre lo más posible.

–A estas horas mi mujer está durmiendo. ¡Insista, por favor!

Pasó una eternidad y alguien finalmente respondió. El Comisario se presentó y le hizo un sinnúmero de preguntas referentes a mí. Mi mujer, que lógicamente no entendía nada, titubeaba las respuestas y trataba de preguntar en vez de responder.

Yo escuchaba sin respirar, hasta que empujado por la angustia, le supliqué: *Déjeme hablarle.*

Me pasó el teléfono y le dije a mi mujer:

¡Soy yo. Estoy detenido por la policía!

Mi mujer pegó un chillido que a través del teléfono resonó en toda la oficina. Perdí también mi calma y casi llorando traté de contarle lo sucedido. Estaba tan confuso en mi cabeza que no lograba hilvanar una frase coherente, y no escuchaba lo que mi mujer me preguntaba.

El Comisario me interrumpió, quitándome el teléfono de las manos y siguió preguntándole a mi mujer. Cortó bruscamente la conversación y me dijo:

Vamos a comprobar lo que dice. Ahora mismo van dos policías a traer a su mujer para que declare aquí.

Traté de explicarle que mi mujer no podría venir porque estaba sola en casa con nuestro bebé. Sin escucharme, me mandó a mi celda.

En la celda, me cogió una crisis de lo más horroroso que se pueda sentir: angustia, abandono, soledad, rabia, tristeza, impotencia... inmensa desesperación. Trataba de imaginarme cómo pasarían las cosas entre mi mujer sola y los agentes de policía. No podía concentrarme, porque por mi mente pasaban miles de pensamientos contradictorios y siempre trágicos.

Me pareció que había pasado un siglo o dos, cuando abrieron la puerta de mi celda, me quitaron las esposas y me llevaron, sin decirme palabra, a la oficina del Comisario. Este estaba ocupado y nos hizo esperar como un siglo. Finalmente entramos. Me tendió la mano y con una gran sonrisa, me dijo:

–¡Queda libre!

–¿Cómo? No entiendo, le dije.

Atontado por tantas cosas e incrédulo, traté de decirle algo pero no lo logré. El Comisario, con tono severo, me dijo que ALGO se había aclarado en mi situación y que quedaba libre, pero con la condición de estar siempre disponible a posibles convocaciones de la policía. Dio la orden de que me llevaran a mi casa.

La policía me dejó exactamente al lado de mi coche y se alejó rápidamente. Corrí hacia la puerta de mi casa, pero no quise tocarla. *No quiero despertar a mi mujer*, pensé. Volví al coche, donde todo estaba tal cual lo había dejado: las llaves del coche y de mi casa, mi linterna, mi libreta de apuntes, mi pasamontañas y... mi Webster.

Tomé todo, cerré el coche y me dirigí hacia la puerta de mi casa. Mi mujer, que ya me había visto llegar, salió a mi encuentro llorando. Después de muchos intercambios de afecto y de recíproca consolación, con media voz, le dije:

¡Perdóname! Te contaré todo mañana. Tengo que terminar la traducción.

¡¡¡QUÉ NOCHE!!!

augustomurillo@hotmail.com

* Augusto Murillo Perdomo es psicólogo y psicoterapeuta, ha sido profesor de Psicología y Mediación en varias universidades belgas y europeas, y algunas veces también de Español, lengua en la que es especialista en las particularidades del español de los países hispanófonos. También es traductor políglota, con el título de Traductor oficial jurado.

Premios de investigación Asele 2012

Para tesis doctorales

Objetivos y dotación

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para **Tesis Doctorales**, dotado con **1.600 euros y su publicación en** 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 2011** en cualquier universidad nacional o extranjera.

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

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

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

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

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

los siguientes documentos:

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

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

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

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

7. El **plazo de presentación** es del 1 de enero al 30 de abril del año 2012. Los documentos originales enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.

8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
- Actualidad del tema.
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.

9. La resolución del premio se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Gerona, del 19 al 22 de septiembre de 2012), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

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

Para memorias de máster

Objetivos y dotación

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

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir a él los autores de **Memorias de Máster** o **de Licenciatura** relacionadas con el Español como Lengua Extranjera, **defendidas en el año 2011** en cualquier universidad nacional o extranjera.

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

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

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

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

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

los siguientes documentos:

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

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

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

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

7. El **plazo de presentación** es desde el 1 de enero hasta el 30 de abril del año 2012. La documentación original enviada por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.

8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
- Actualidad del tema.
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.

9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Gerona, del 19 al 22 de septiembre de 2012), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

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

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

MONOGRAFÍAS ASELE

1 **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**
María Begoña Arbulu Barturre

2 **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**
Elisa Rosado Villegas

3 **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**
Francisco Javier Domínguez Calvo

4 **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**
Marta Samper Hernández

5 **Lecturas graduadas hipertextuales**
Bárbara Moreno Martínez

6 **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**
María Lourdes Otero Brabo Cruz

7 **La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**
Marta Seseña Gómez

8 **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**
María del Carmen Izquierdo Gil

9 **Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**
Marta Higueras

10 **El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**
Carmen Ramos Méndez

11 **La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**
María Jesús Cabañas Martínez

12 **Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**
Susana Martín Leralta

13 **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**
Rocío Santamaría Martínez

14 **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**
Reyes Llopis García

UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA