49

Boletín
DE LA ASOCIACIÓN
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

XXV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

La enseñanza de ELE centrada en el alumno

FECHAS

Del 17 al 20 de septiembre de 2014

www.aselered.org

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

Número 49, noviembre de 2013

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7

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

3. Artículo de fondo 13

· Lecturas complementarias 18

4. Para la clase de Español 21

5. Entrevista 35

6. Punto de Vista 39

7. Miscelánea 43

8. Congresos, Jornadas y Cursos 47

9. Novedades bibliográficas 51

10. Re(d)señas 57

11. Revista de revistas 59

12. Creación 63

13. Entretenimientos 65

14. Cartas 67

15. Premios de investigación 69

Junta Directiva

Presidenta
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente
Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

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

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidenta del Congreso
Isabel Sánchez López
Universidad de Jaén

Secretaría

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

Boletín

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

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

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

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
doloresolerespiauba@gmail.com

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.

2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del Boletín.

3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:

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

   * DIN-A4: 30 líneas

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).

5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o 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.

Edita

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

Correspondencia

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

Carta del Director

Estimado socio:

Como ya anunciábamos en el número anterior, la publicación virtual del *Boletín de* ASELE, si bien no es la ideal, al menos tiene la ventaja de que, entre otras cosas, nos permite disponer de más espacio para crear, por ejemplo, nuevas secciones. Esta vez, hemos decidido crear la que llamaremos "Punto de vista", en la cual distintas voces presentarán los resultados de sus investigaciones u observaciones en torno al buen uso de la lengua española por hablantes nativos o extranjeros.

En este número, el profesor Humberto Hernández, catedrático de Lengua Española de la Universidad de La Laguna, señala que "es en los medios de comunicación donde la lengua se presenta en su expresión más viva y natural" y, después de pasar revista a algunos de los fenómenos en los que se incurre en el periodismo, llega a la conclusión de que lo que aparentemente serían "originales creaciones, sorprendentes novedades e ingeniosos recursos", no son sino fórmulas estereotipadas que obedecen a un "mimetismo esnobista propio de la comodidad de quienes se amparan en el socorrido pretexto de la rapidez informativa y de la inmediatez de la noticia".

Es de destacar, por otra parte, la entrevista al profesor y académico Ignacio Bosque que realizó nuestra socia y colaboradora en Facebook, Mar Galindo, así como el relato de Gonzalo Pérez Ponferrada, titulado *Supervivencia*.

Y con esto y un bizcocho....

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

P. D. Se me olvidaba decir que, como siempre, las páginas del *Boletín*... (mejor no sigo)

NOTA: En nombre de ASELE y en el mío propio, nuestro más profundo agradecimiento a José Luis Fajardo Sánchez por permitirnos reproducir en este número algunos de sus interesantes grabados. Pueden verse otras muestras de su obra en www.faeditores.com.

Informe de la Junta Directiva

1. Renovación de cargos

El pasado 19 de septiembre de 2013, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el *XXIV Congreso de ASELE* celebrado en la Universidad de Jaén, se procedió, de acuerdo con el artículo sexto de nuestros estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Correspondía renovar los cargos de vicepresidente, secretario-tesorero y vocal de sede del Congreso. Este último vino propuesto por la Universidad Carlos III, organizadora del siguiente congreso. Tanto para el cargo de vicepresidente como para el de secretario solo hubo una candidatura, la de quienes lo ocupan hasta ahora, de modo que en ambos casos fueron elegidos por unanimidad. Consecuentemente, la Junta quedó constituida como sigue: Susana Pastor Cesteros (presidenta), Javier de Santiago Guervós (vicepresidente), Enrique Balmaseda Maestu (secretario-tesorero), Pablo Domínguez González (vocal-director del *Boletín*); Isabel Iglesias Casal (vocal) y M.ª Victoria Pavón Lucero (vocal-sede del Congreso).

Desde estas líneas queremos agradecer muy sinceramente a los organizadores del último congreso, Isabel Sánchez y Jesús Nieto, así como a todo su equipo responsable en Jaén, su espléndida labor: fue un estupendo encuentro. Como viene siendo habitual, su desarrollo pudo seguirse puntualmente tanto a través del Facebook como del Twitter de ASELE, gracias a la excelente labor de nuestra administradora de redes, M.ª del Mar Galindo, y a la de todos los asistentes que interactuaron con los que nos seguían desde fuera, dando minuciosa cuenta de todo lo que iba sucediendo. No cabe duda de que es un modo de "abrir la puertas" a quienes hubieran querido asistir al congreso, pero no pudieron hacerlo, así como a quienes de este modo se acercan a la asociación por primera vez. Podréis encontrar una detallada reseña del programa y transcurso del congreso en este mismo boletín. Fueron, como suele suceder, unos días intensos y provechosos en lo académico, por supuesto, pero también en lo cultural, gracias a las visitas a la propia ciudad de Jaén y a dos localidades Patrimonio de la Humanidad como son Úbeda y Baeza. Mil gracias a todos los participantes, que son la esencia de nuestros congresos.

2. Congreso ASELE 2014

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del *XXV Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en la Universidad Carlos III de Madrid, organizado por las profesoras Rocío Santamaría y M.ª Victoria Pavón. Esta última intervino en la Asamblea para recoger el testigo y presentar la nueva sede. Desde estas líneas animamos al nuevo equipo a asumir con ilusión la dirección del próximo encuentro de ASELE en 2014. Con ellos trabajaremos codo con codo para hacerlo realidad, en el que será el 25 aniversario de nuestros congresos, un cuarto de siglo que celebraremos como se merece.

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

3. Premios

El fallo de los dos Premios de Investigación ASELE 2012, en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster sobre el Español como Lengua Extranjera, se comunicó también durante la Asamblea General celebrada en Jaén. El Jurado expresó su reconocimiento y felicitación a los autores de los 33 trabajos presentados a la

convocatoria de 2013, 11 tesis y 22 memorias de máster, tanto por su participación como por su rigor y calidad científica. Especialmente, manifestó su enhorabuena a los ganadores de los premios, concedidos por unanimidad a la tesis doctoral y a la memoria de máster siguientes:

El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas. Las destrezas orales, tesis doctoral de Gabino Boquete Martín, dirigida por la Dra. Mª Ángeles Álvarez Martínez.

La aparente descortesía del lenguaje coloquial. Propuesta didáctica para trabajar expresiones idiomáticas que atentan contra la imagen personal, memoria de máster de Luisa María Armenta Moreno, dirigida por la Dra. Marta Higueras García.

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

Podremos leer los resultados de ambos trabajos en las correspondientes publicaciones, que serán presentadas en Madrid. La primera constituirá el volumen número 17 de la colección de Monografías asele y la segunda continuará la colección de Premios asele Memorias de Máster en su cuarta edición.

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

4. Publicaciones

Durante la asamblea de Jaén se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. En primer lugar, las Actas del XXIII Congreso Internacional de asele celebrado en la Universidad de Gerona, que llevan por título *Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, cuya edición ha corrido a cargo de Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra. Tal como acordamos, serán publicadas en formato digital y enviadas a todos los asistentes al congreso de 2012.

También presentó la propia autora el número 16 de las Monografías asele, correspondiente al Premio de Investigación 2012, que obtuvo Isabel Sánchez López y que se titula *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE*, un tema siempre vigente en adquisición de lenguas que se presenta ahora con las últimas aportaciones de la investigación en lexicografía didáctica.

Por último, fue presentado el volumen *La flexibilización de estilos de aprendizaje,* **de** Sara Gómez Villa, ganadora del Premio Memorias de Máster 2012, que aborda un aspecto, el de los estilos de aprendizaje, directamente relacionado con la autonomía del alumno.

Ambas serán enviadas electrónicamente a todos los socios, siguiendo las pautas que se están generalizando en la publicación y difusión de libros y estudios académicos. En este sentido, os informamos también de que se han reeditado en versión digital, en colaboración con el Instituto Cervantes, las actas correspondientes a los congresos de 2009 y 2010 (Fundación Comillas y Universidad de Salamanca). Son ya de acceso libre y esperamos de ese modo contribuir a una mayor difusión de los trabajos presentados y a que circule como merece cuanto se escribe acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Estado de la asociación

En el informe presentado en la última reunión de la Junta, con fecha de 28 de febrero de 2013, el número y distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla.

Socios distribuidos por países

Alemania	20
Argelia	12
Australia	2
Austria	2
Bélgica	8
Brasil	18
Camerún	1
Canadá	8
Chile	1
China	1
Chipre	1
Costa Rica	1
Cuba	1
Dinamarca	3
Ecuador	3
Egipto	2
Emiratos Árabes Unidos	1
Eslovenia	6
España	476
Estados Unidos	28
Finlandia	6
Francia	10
Gabón	4
Grecia	12
Holanda	7
India	1
Irlanda	4
Islandia	1
Israel	7
Italia	36
Jamaica	2
Japón	34
Jordania	2
Malta	1
Marruecos	1
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	7
Portugal	19
Puerto Rico	1
Reino Unido	19
Rep. Dem. Del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Suecia	5
Suiza	5
Tailandia	1
Taiwán	1
Trinidad Y Tobago	2
Ucrania	1
Venezuela	1

Si comparamos estos datos con los del informe anterior (del 10/09/2012, en el Boletín 47), podemos observar la siguiente evolución:

Socios: 759/807	
Países: 47/53	
Mujeres: 536 (70,62 %)/569 (70,51 %)	
Hombres: 223 (29,38 %)/ 238 (29,49 %)	
Residentes en España: 59,82 %/58,98 %	
Residentes en otros países: 40,18 %/41,02 %	

Como se ve, el número de socios sigue aumentando (48 en el período presente, 51 en el correspondiente anterior, entre el *Boletín 46* y el *Boletín 47*), tendencia que, afortunadamente, se mantiene, y aun aumenta. Algunas de las altas se deben, probablemente, al deseo de concurrir a los Premios de Investigación ASELE y al de participar en su próximo Congreso, pero otras a la incorporación espontánea de nuevos socios interesados por la Asociación. Las bajas en este período no son muy relevantes, en el sentido cuantitativo (no llegan a media docena), y se deben, sobre todo, a solicitudes voluntarias por jubilación o circunstancias económicas. En cuanto al número de países representados, de 47 a 53, se han incorporado (o reincorporado) con nuevos socios: Camerún, India, Malta, República Sudafricana, Ucrania y Taiwán. La proporción

entre los socios residentes en España y los de fuera ha aumentado a favor de estos últimos con un pequeño 1 %. En definitiva, se confirman las tendencias observadas anteriormente: internacionalización de ASELE y destacada presencia femenina, con un ligero aumento proporcional de hombres.

Respecto a las cuotas pendientes en la fecha de referencia (28/02/2013), 98 socios adeudan la de 2011 y 294 la de 2012, cifras que vuelven a indicar un ligero aumento de los atrasos en el pago y rompen la tendencia a la disminución de la morosidad que constatábamos en los ejercicios anteriores. Sin embargo, también cabe recordar que el número de morosos en términos relativos es bastante más bajo que el de cuotas impagadas, ya que, como explicamos reiteradamente, muchos de los que adeudan la cuota más reciente suelen acumular también las anteriores. A ello se añade que, en estos momentos, se está gestionando el cobro de cuotas correspondientes al 2013, período en que muchos socios regularizan su situación satisfaciendo al tiempo cuotas atrasadas. En todo caso, hay que destacar el compromiso de la mayoría de los miembros de ASELE también con este aspecto económico de la Asociación, aunque nuestra obligación sea seguir insistiendo en recordar a los socios con cuotas pendientes que regularicen lo antes posible su situación en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad y respeto con el resto de compañeros. Nuevamente volvemos a anotar que, por favor, se comunique a la Secretaría si se produce algún cambio de domiciliación bancaria o en la forma de pago, ya que a los trastornos que este aspecto administrativo puede ocasionar se añaden los gravosos costes de devolución.

Informe de Tesorería

Estado de Tesorería

También con fecha de 28 de febrero de 2013 el resumen del estado económico general (ingresos y gastos) es el que sigue. Por una parte, el total de ingresos, que incluye las cuotas satisfechas, la subvención de la Universidad de La Rioja para la edición del boletín, la venta de publicaciones, es de 4.215,09 euros. Por otra parte, los gastos, que comprenden los relativos al gestor fiscal, comisiones y gastos bancarios, correo, declaraciones a Hacienda, reunión de la Junta Directiva, alquiler del local donde se guardan las publicaciones de ASELE, gratificaciones a la secretaría administrativa, pago de los Premios ASELE 2012, patrocinios y mantenimiento de la web, han ascendido a 11.183,12 euros. En consecuencia, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo, en el período establecido, de -6.968,03 euros. En relación con el informe del boletín anterior, se mantienen las mismas circunstancias a las que obedecen estos datos, pero conviene destacar la particularidad de que este balance se va a reequilibrar en las próximas semanas, a medida que se vayan haciendo efectivas las cuotas correspondientes al 2013, además de otras relativas a ejercicios anteriores. Aparte de ello, hay que tener en cuenta que el saldo disponible actualmente en la cuenta de ASELE ofrece la holgura suficiente para ir afrontando los gastos propios de sus tareas y funcionamiento. Por todo ello, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades económicas, y como asociación cultural no lucrativa, sigue siendo equilibrado y positivo, además de bastante estable, a pesar de los nuevos gastos que ha tenido que afrontar como consecuencia de la pérdida del apoyo del Ministerio de Educación para la publicación y envío de los Premios de Investigación ASELE y de otras subvenciones.

Delegación de Alemania

En el mes de septiembre de 2013 tuvo lugar la 13.ª edición del Festival de Literatura en la capital alemana, en la que diversos escritores hispanohablantes se dieron cita. Algunos de ellos fueron Enrique Vila-Matas, Inés Garland, Nancy Morejón, José Manuel Prieto, Jorge Luis Arzola así como el defensor de los Derechos Humanos, Carlos Castresana. Otro evento importante también celebrado en Berlín fue la 26.ª jornada de la feria internacional de idiomas, en la que el español contó con una amplia representación, con expositores de diversas zonas geográficas hispanohablantes, con actividades culturales y lingüísticas de las que pudieron disfrutar un gran número de visitantes.

La Asociación Alemana de Profesores de Español celebró –como viene siendo habitual– el Día hispánico, que en esta ocasión tuvo lugar en la ciudad de Fráncfort. Por otro lado, se festejó el Día de las lenguas en diversas localidades alemanas, con pequeñas inmersiones para niños en español, organizado por Institutos Nacionales de Cultura de la Unión Europea (EUNIC).

Otras jornadas relacionadas con la formación de profesores en el ámbito de ELE, especialmente pensadas para la enseñanza reglada, fueron el *Día Hispánico: Acercamiento a los problemas de la España de hoy* en la localidad de Fráncfort y Hesse, *Jornada bianual de español* en Baden-Württemberg, *Jornadas de lenguas extranjeras* en Aquisgrán, Hannover y Münster, 7.ª edición del *Día de las lenguas* en Hamburgo, *Jornada didáctica de lenguas extranjeras* en Rostock, 2.º *Encuentro de profesores: el profesor en Acción* en Stuttgart, *X Jornada de didáctica de ELE* en Bremen, *Encuentro hispánico 2013* en Soest. Estos eventos fueron organizados también en colaboración con la Consejería de Educación de España en Alemania así como con otras entidades.

Simultáneamente, tanto editoriales españolas como alemanas realizaron diversas actividades que giraron en torno al desarrollo de la competencia comunicativa, a la didáctica y a la incorporación de las nuevas TIC a la clase de español.

Finalmente, los Institutos Cervantes de Alemania ofrecieron un amplio repertorio de actividades de formación para profesores por todo el país que se pueden consultar en sus respectivas páginas web.

Esther Barros Díez

La negociación intercultural en la clase de ELE

1. Introducción

Llega a mi escritorio un catálogo con referencias bibliográficas sobre Economía, Administración de Empresas, Comunicación y ciencias afines. Lo hojeo y empiezo a contar los libros sobre negociación. Son quince. Quince libros que explícitamente se refieren a la negociación en un catálogo de, quizá, 850 libros en total. Si contara los que tienen títulos como *Comunicar con éxito* o *Cómo convencer* serían muchos más. No hay duda: el tema interesa, está de moda, vende.

Obviamente es así en el mundo de las editoriales de Economía y también es así en el mundo de la enseñanza de muchas lenguas extranjeras, entre ellas el español. En muchos centros ya no se dan asignaturas de tipo Español profesional o Lenguaje económico, Nivel avanzado, lo que se ofrece son cursos de presentaciones y de negociaciones en español. Algo parecido sucede con el segundo término del título de este artículo: "intercultural". ¿Quién se atreve aún hoy a decir que da "clases de civilización"? Ahora se imparten asignaturas con nombres del tipo Introducción a las realidades culturales de los países hispanohablantes o Entrenamiento intercultural. Podemos estar más o menos de acuerdo con esta evolución, el hecho es que resulta prácticamente imposible pasar por alto el tema de la negociación (que en el contexto de ELE siempre será intercultural) en la clase de español de los negocios.

2. Los parámetros básicos

Cuando uno abre una de las muchas guías sobre cómo negociar, lo más normal es encontrarse con la constatación de que "negociar" es algo muy cotidiano, diario y de que todos negociamos prácticamente a partir del momento en que sabemos hacer uso de la lengua: los niños negocian con sus padres la hora de irse a la cama o de ver la tele, negociamos con nuestra pareja las actividades que realizamos juntos, compramos coches y pisos tras haber negociado un descuento y, quizá, hasta negociamos los horarios de nuestras clases con el jefe de estudios.

También es obvio que hay esferas de negociación restringidas en las que actúan unos pocos iniciados y que parecen como vetadas al común de los mortales –sea por su transcendencia política o económica, sea por los conocimientos específicos que requieren, sea por el empleo de un lenguaje enigmático o sea, lo más probable, por una mezcla de todo ello.

Por lo tanto, cuando hablamos de "negociación" y reflexionamos sobre cómo tratar este tema en la clase de español, de entrada nos referimos a algo muy heterogéneo y de límites imprecisos. Se impone entonces una primera reflexión sobre el qué y el para qué de lo que estamos haciendo en nuestros cursos. El cómo lo resolveremos después.

Para contestar a estas preguntas, de poca utilidad nos serán definiciones teóricas o consideraciones filosóficas. Las preguntas son concretas, prácticas y, de hecho, las mismas que tenemos que hacernos en cualquier situación didáctica.

¿Quiénes son mis estudiantes? Si es cierta la afirmación arriba expuesta de que negociar es un acto de habla que se adquiere prácticamente con la adquisición de la lengua materna, nada impide incluirlo también ya desde el principio en la enseñanza de una lengua extranjera. Obviamente no se tratará de una negociación comercial, pero aun así contiene muchos de sus elementos básicos: proponer, rechazar, aceptar, etc., que son funciones lingüísticas ligadas a cualquier forma de negociación, desde su forma más simple hasta la más sofisticada.

Por lo tanto, la pregunta que se plantea es más bien a partir de qué momento tiene sentido tra-

tar situaciones de negociación ya no como método didáctico sino como principal objetivo de una clase. Para ello se necesita cierto nivel de español, nivel que describiría como un B1+/B2 del *MCER*. Mientras los estudiantes estén "luchando" con el vocabulario y los aspectos gramaticales básicos, las prioridades deben ser otras.

A esta cuestión del nivel lingüístico se añade una larga lista de aspectos diferentes: ¿Qué necesidades de aprendizaje tienen mis estudiantes (si es que tienen necesidades concretas)? ¿De qué experiencias culturales disponen? ¿Han vivido alguna vez en España o Latinoamérica? ¿Cuáles son sus experiencias profesionales? ¿Hasta qué punto están familiarizados con el lenguaje y los conceptos económicos? ¿Es un curso específico de negociación o un curso de español de los negocios en el que también hay que tratar otros temas? ¿De cuánto tiempo disponemos? ¿Cuántos estudiantes asisten a clase? ¿Se trata de un curso voluntario o es una asignatura obligatoria en un currículo más amplio? ¿Cuánto margen les deja su plan de estudios y su actividad profesional para preparar ciertas actividades fuera de clase?

Estamos ante factores en los que los profesores de lengua difícilmente podemos influir. Sin embargo, repercuten de manera directa en los contenidos que se van a enseñar y los métodos que se van a aplicar: Una cosa es dar clases particulares a ejecutivos de una multinacional como preparación a situaciones de negociación y otra muy diferente es impartir un curso obligatorio en una universidad a estudiantes jóvenes y sin experiencia laboral.

Conviene hacernos otra pregunta más que, según mi experiencia, es causa y motivo de muchas preocupaciones e inseguridades: ¿Quiénes somos nosotros? O, dicho de otro modo, ¿qué es lo que no somos? En el contexto que aquí nos interesa, creo que nosotros mismos tenemos que tener muy claro y dejar muy claro en las instituciones en las que trabajamos que no somos expertos ni en negociación, ni en negocios, ni en interculturalidad. Como profesores de lengua tenemos ciertas nociones de estos campos y nos esforzamos en adentrarnos en ellos, pero nuestro centro de gravitación profesional sigue siendo la enseñanza de la lengua. Es un malentendido bastante difundido, tanto entre responsables académicos como entre estudiantes y hasta entre los propios profesores, pensar que una asignatura de español para situaciones de negociación puede o tiene que ser un curso de técnicas de negociación en lengua extranjera. Es justo al revés, seguirá siendo un curso de español y, por mucho que nos preparemos y por mucho que aparezca en los contenidos o materiales del curso alguna consideración sobre aspectos teóricos de la negociación, seguiremos siendo profesores de español.

3. Finalidades

Supongo que la respuesta inmediata a la pregunta sobre la finalidad última de la inclusión de actividades de negociación en nuestras clases será ayudar a nuestros estudiantes a desenvolverse con éxito en situaciones de negociación en español. Ahora bien, esta respuesta presupone que hablamos de un determinado tipo de situaciones de negociación –las ya mencionadas negociaciones en un ámbito comercial y de negocios–. Me atrevo a afirmar que esto no tiene que ser así. Por mi experiencia pienso que tiene mucho sentido incluir alguna simulación de negociación en asignaturas cuyo objetivo principal no es aprender a negociar. La simulación de una negociación es entonces un instrumento más y no el objetivo mismo de nuestra enseñanza. Y la diferencia a la hora de la realización no es solo de perspectiva, sino que lleva consigo una metodología diferente. Un ejemplo concreto: En un curso de español de los negocios general, de doce sesiones, en el que hay que tratar temas como presentaciones empresariales, terminología contable y financiera básica, etc., puedo incluir perfectamente el tema de la negociación y puedo dedicarle una o dos sesiones; en cambio, en un curso que se centra en la negociación comercial posiblemente conviene introducir también terminología empresarial, contable, financiera y comercial básica, pero dedico mu-

cho más tiempo y atención a simulaciones y discusiones de casos concretos de negociación. Preparo y llevo a cabo cada actividad desde otra perspectiva y con una dedicación diferente. Ni se me ocurre pensar que, en el primer caso, el objetivo central de las dos simulaciones podría consistir en enseñar a negociar, sino que desde el principio las considero un instrumento de activación y de aplicación de vocabulario específico, de práctica de la expresión oral y una forma de vencer el miedo de mis estudiantes a expresarse. Estas simulaciones tienen su utilidad –¡y no poca!– a este nivel, pero de ninguna manera pueden considerarse un entrenamiento efectivo para actuar en situaciones de negociación medianamente formales.

4. Contenidos

Cuando hablamos de unidades didácticas específicas sobre negociación, nuestro objetivo principal es desarrollar y perfeccionar las competencias y destrezas lingüísticas de nuestros estudiantes. Por eso, no podemos excluir ningún nivel lingüístico de nuestras consideraciones, justamente por tratarse de un tipo complejo de comunicación. Importa tanto el nivel fonético, como el morfológico, como el sintáctico, etc., y serán los conocimientos y las necesidades de los estudiantes los que determinarán en cuáles de estos aspectos hay que insistir. Es cierto que hay algunas estructuras gramaticales especialmente características de las situaciones de negociación (imperativos, oraciones condicionales, etc.), sin embargo, no podemos dejar de lado otros aspectos que surgirán en la comunicación concreta.

A nivel pragmático, obviamente, hay que insistir en aquellas funciones comunicativas que son centrales en la negociación: abrirla y cerrarla; proponer, rechazar, aceptar; dar una opinión, formular un argumento, repetirlo con otras palabras, retomar una idea, parafrasear los argumentos de la otra parte; interrumpir uno mismo y no dejar que me interrumpan, etcétera. La lista es larga y difícilmente podrá hacerse todo en un solo curso.

Otro elemento que en el marco de las negociaciones comerciales posee una importancia especial es el aspecto léxico. Naturalmente, puedo moverme en la concepción de mis actividades en un nivel económico básico (compra de un coche de segunda mano, etc.) pero ya contextos ligeramente más específicos requieren un vocabulario que nuestros estudiantes desconocen. Pensemos tan solo en la compra de un piso o en la solicitud de un crédito, en donde es obvia la cantidad de terminología específica que tal acción implica o puede implicar según el papel que, como profesores, estemos dispuestos a concederle. Si la finalidad del curso realmente consiste en preparar a los estudiantes para una futura actividad profesional o comercial con empresas de habla hispana, entonces la cantidad de terminología específica puede adquirir dimensiones considerables: estructuras y resultados empresariales, medios de pago, documentos comerciales –la lista podría ampliarse aún mucho más y el profesor que quiera o que necesite adentrarse en cuestiones terminológicas medianamente específicas tendrá ocupación para rato–. Hasta qué punto habrá que entrar en esta terminología, dependerá de muchos factores (intereses de los estudiantes, competencia propia, normas de la institución, etc.), pero evitarla al cien por cien difícilmente será posible. Está claro que si queremos o tenemos que entrar en tecnicismos, habrá que suministrarles a los estudiantes las herramientas léxicas que necesitan para que nuestras actividades sean algo más que un juego de etiquetas denominativas vacías de contenido.

Además del tema de la negociación, también el tema del encuentro cultural goza hoy día de muchísima más atención que hace algunos años. Esta evolución tiene su reflejo también en los actuales manuales de español para los negocios, en los que estos dos temas sí tienen presencia, mientras que hasta hace unos 10 o 12 años apenas se mencionaban (véase al respecto Josa y Schnitzer, 2009).

Por razones obvias, en este tipo de literatura las negociaciones solo pueden recibir algunas

pinceladas. Bastante más protagonismo recibe el aspecto cultural. Mientras antes, a lo sumo, se daban informaciones socioeconómicas (sectores, empresas, etc.) hoy abundan apartados de información supuestamente cultural con nombres del tipo: "Así somos", "Realidad hispánica" o "Bocadillos culturales" por mencionar tan solo algunos ejemplos. Hasta se llegó a publicar un libro que lleva en el título la síntesis que aquí nos interesa: *Cultura y Negocios* (Felices y otros, 2003). Para alguien que, como quien suscribe estas líneas, está convencido de que adquirir conocimientos culturales es de suma importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras y también –y sobre todo– en la enseñanza dedicada al lenguaje de los negocios, esta evolución no puede ser otra cosa que un paso en la dirección correcta. Y como el tratamiento que recibe el tema en los manuales parece bastante prototípico de cómo se enfoca en las clases de ELE en general, en las líneas que sigue voy a extenderme más sobre esta cuestión.

Analizando los contenidos culturales en los manuales –y aquí me refiero a los contenidos explícitos, marcados como tales– uno rápidamente llega a resultados sorprendentes. Por supuesto que viene mucha información útil (concepción del tiempo, gastronomía, saludos y despedidas, reuniones...), pero al mismo tiempo aparecen textos sobre temas como por ejemplo el *car-sharing*, la historia del yogur y los bombones de chocolate (en su mayoría belgas), etc., cuya importancia cultural real parece más bien dudosa. De la misma manera aparecen contenidos económicos que se "venden" como culturales sin entrar en ninguna especificidad de ningún país hispanohablante: el *marketing*, el funcionamiento de las cajas de ahorro, el comercio justo y otro largo etcétera. Si a esto añadimos que también se incluyen temas culturales que se tratan de una manera muy general, es decir, sin referencia a sus manifestaciones o formas específicas en el mundo hispanohablante y que, en general, lo que viene bajo el rótulo de "información cultural" suele ser una mezcla de informaciones aisladas sin mucha coherencia entre ellas y escogidas según no se sabe qué criterio, el resultado del análisis es más bien decepcionante. Incluso cuando se enfoca directamente el tema de lo que sería "la cultura *de* y *en* los negocios", en muchos casos, los manuales tampoco son una gran ayuda. Me permito citar algunos ejemplos: "El empresario español es afable, hospitalario y competitivo. Apasionado cuando se tratan determinados temas. El concepto de puntualidad es flexible." (Ruipérez y otros, 2003: 74). "Frente a una preparación concienzuda, el español prefiere la espontaneidad y la relación personal." (De Prada y otros, 2008: 139). "En general, el español tiene mucho amor propio (una forma de orgullo)." (Felices y otros, 2003: 35). Dejo a los lectores de estas líneas juzgar si lo que se dice es cierto o no. Tampoco voy a discutir hasta qué punto la información que se da y la manera de darla realmente le sirven a un estudiante (¿qué quiere decir "determinados temas"?, etcétera.). Me permito llevar la reflexión en una dirección ligeramente diferente.

Primero, está claro que afirmaciones que empiezan por "el español" o "los españoles", "los latinoamericanos" o "en Latinoamérica" son por definición generalizaciones a las que, probablemente, es difícil sustraerse. Pero aun así, leerlas de esta manera apodíctica en manuales para estudiantes extranjeros me produce un profundo malestar y no sé hasta qué punto no refuerzan los clichés existentes en lugar de matizarlos. Segundo, es curioso ver hasta qué punto la imagen del estudiante extranjero también se reduce o se simplifica. Supongamos por un momento que este cliché del hispanohablante impuntual, orgulloso, mal preparado e incapaz de distinguir entre la constatación de un problema y una crítica personal fuera cierto, supongamos, además, que fuera posible caracterizar de esta manera a los hablantes de un idioma, ciudadano de un Estado o habitante de un subcontinente (la mera idea me parece grotesca), entonces todos estos calificativos precisan de un referente, un punto de comparación: ¿impuntual, orgulloso, etcétera, en comparación con quién? La imagen del extranjero que todavía predomina en los manuales de ELE es la de un individuo de tipo nórdico con

los valores y actitudes que se les suele atribuir. Por razones históricas, sociológicas y económicas quizá parezca muy lógico que sea así, sin embargo, en muchas instituciones nos encontramos hoy día con grupos que se componen de nacionalidades muy diversas. ¿Qué concepto de puntualidad tendrá, por ejemplo, un estudiante turco? ¿Qué entiende un estudiante bosnio por "orgulloso"? ¿Serán los polacos tan flexibles como los españoles? ¿O más? ¿O menos?

En mi opinión, la respuesta que hay que dar a este problema es doble: por un lado, reducir el grado de abstracción de los contenidos culturales (o, en todo caso, cuestionarlos). Dicho de una manera sencilla: no me interesa si "los españoles" son orgullosos (o "los catalanes" tacaños o "los argentinos" muy seguros de sí mismos...) lo que me interesa de verdad es, por ejemplo, cómo formular una crítica en un contexto profesional (la estrategia subyacente valdría para todos los idiomas y todas las nacionalidades). Por otra parte, hay que insistir en la gran variedad de manifestaciones y realidades culturales diferentes –variedad que se da a todos los niveles, desde el lingüístico hasta el económico y el social–, pues no se habla igual en todas partes, no es lo mismo una empresa multinacional del sector electrónico que una pequeña o mediana empresa del sector agrícola, no todos los hispanohablantes se besan de la misma manera a la hora de saludarse, y el mundo no solo está organizado en oficinas llenas de ejecutivos jóvenes o de mediana edad que se dedican en primer lugar a realizar viajes y comidas de negocios.

Resaltar esta variedad es una manera muy efectiva de sensibilizar a los estudiantes ante estas cuestiones. Y esta sensibilización es lo que hay que conseguir por el simple hecho de que nunca van a negociar con una personificación del hispanohablante medio, que no existe, sino con personas de carne y hueso, de orígenes e historias diferentes y tendrán que saber reaccionar en lo lingüístico y en su comportamiento social a individualidades concretas.

5. Conclusión

Creo que ha quedado patente que el tema de la negociación intercultural en ELE es más complejo y más polifacético de lo que podría parecer a primera vista. He argumentado que, primero, hay que tener muy claro qué es lo que se quiere conseguir y cuáles son las condiciones necesarias para ello. Es especialmente importante saber si el objetivo es la práctica de la negociación o si la negociación se emplea como instrumento didáctico para otra finalidad. Para el segundo caso, las herramientas didácticas existentes, completadas con los materiales propios que todos generamos, serán suficientes; para el primero es imprescindible –dada la poca ayuda que nos prestan los manuales existentes– recurrir a todo tipo de textos (manuales sobre el *Doing Business in...*, literatura sobre negociación, películas, cuestionarios, entrevistas, debates, información económica, etc.) y crear nuestro propio material de base para prácticamente todos los componentes que he mencionado.

Bibliografía

Felices, Á. y otros (2003): *Cultura y negocios*, Madrid: Edinumen.

Josa, S., y J. Schnitzer, (2009): *Elementos culturales en los manuales de español para los negocios*, en A. Vera e I. Martínez (eds.): *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación*, pp. 615-633. Comillas: Fundación Comillas.

Prada, M. de y otros (2008): *Entorno empresarial*, Madrid: Edelsa.

Ruipérez, G. y otros (2003): *Primer Plano 4: Cuaderno de Ejercicios*, Madrid: Edelsa.

johannes.schnitzer@wu.ac.at

Lecturas complementarias

A continuación presentaré tres libros, de índole totalmente diferente, si bien cada uno a su manera puede ser de mucha utilidad para el tema que aquí nos interesa.

Aprender a negociar

Francesc Beltri
Barcelona: Paidós, 2000

Hay tanta literatura sobre la técnica de la negociación que, cuando uno empieza a informarse sobre esta temática, es probable que esta abundancia le desoriente. De textos secos y aburridos –por calificarlos como se merecen– a literatura divulgativa escrita en un estilo que roza lo ridículo, puede encontrarse de todo. El libro de Francesc Beltri es una introducción comprimida (tiene unas 130 páginas en formato libro de bolsillo) que, a pesar de ello, trata el tema con suficiente profundidad para las necesidades de un profesor de lengua. En la exposición y discusión de "los conceptos" y "las técnicas", que son las dos partes en las que se divide el libro, vienen intercalados casos concretos que permiten una lectura amena que, por tanto, en ningún momento se hace pesada. "Cincuenta respuestas a cincuenta preguntas" sobre la negociación cierran el texto. Para el profesor de español, el libro tiene, aparte de su valor como introducción a la temática, otra ventaja: está redactado de tal manera que salta a la vista lo fácil que puede ser combinar el tema de las negociaciones con la presentación o el repaso de muchos de los aspectos gramaticales, pragmáticos y hasta léxicos que son característicos de esta situación.

Asuntos de Negocios (100 actividades de discusión para la enseñanza de español de los negocios)

Carlos Schmidt
Madrid: Edinumen, 2010

En la enseñanza del español para situaciones de negociación, una metodología que no puede faltar son las simulaciones o juegos de roles en donde los estudiantes aplican y entrenan sus habilidades. Concebir y desarrollar indicaciones para simulaciones medianamente plausibles para el mundo de los negocios, es posiblemente una de las tareas más arduas de la labor del profesor y requiere bastante más tiempo del que, a lo mejor, parece a primera vista. Este libro o este "material complementario para cursos de español en formato fotocopiable", tal y como se define, nos ahorra en buena medida este trabajo. 100 actividades concretas, elaboradas por alguien que, aparentemente, lleva dedicando bastantes años a este tipo de enseñanza del español, son una fuente quizá no inagotable pero, en todo caso, muy prolífica para nutrir nuestras clases. Por supuesto que no convencerán todas las propuestas por igual, por supuesto que ante una actividad concreta puede surgir la necesidad de intervenir y modificar algún que otro aspecto, pero aun así esta publicación es una ayuda valiosísima tanto, y quizá en primer lugar, para el profesor no muy familiarizado todavía con el español de los negocios como también para aquel que ya lleva algún tiempo trabajando en este campo.

La temática abarca desde el área de los recursos humanos hasta la cuenta de resultados de una empresa, pasando por fusiones y adquisiciones, deslocalizaciones y planes de *marketing*. Cada actividad viene acompañada de su ficha correspondiente, en la que se indica el nivel MCER aconsejado, el grado de complejidad en cuanto a implementación en clase y contenido, la duración estimada así como consejos para su uso en clase y explicaciones sobre el contenido. En dos palabras: ¡Muy útil!

Cómo negociar con éxito en 50 países

Olegario Llamazares García-Lomas
Madrid: Global Marketing Strategies, 2011

El tercer libro que presentaré aquí entra en la categoría de los *Doing Business in...* En él se presentan 50 países (10 de ellos hispanohablantes) a los que la publicación dedica de entre cuatro a seis páginas. Después de presentar los "datos básicos" de cado uno de ellos (población, forma de estado, religión, idioma de negocios, etc.) se describen el entorno empresarial (información respecto al contexto económico de la actividad empresarial y comercial), las estrategias de negociación y las normas de protocolo. Los diferentes capítulos se cierran con la indicación de páginas web útiles para el visitante.

El libro, obviamente, reduce fenómenos complejos a afirmaciones puntuales y consejos prácticos sobre cómo comportarse en cada país. Por lo tanto, de alguna manera también contribuye a una visión un poco simplista y reductora de las muchas realidades existentes en cada país. Es muy probable que con determinadas informaciones no estemos de acuerdo; por otra parte, dentro de las posibilidades que tiene este tipo de literatura, la obra matiza y argumenta bastante y, sobre todo, es sorprendente la cantidad de informaciones concretas que pueden resultar útiles en las relaciones comerciales. Resumiendo: es este un libro que conviene usar con cierta prudencia y acompañado de las matizaciones pertinentes por parte del profesor, pero con esta restricción, es innegable que resulta útil para tematizar aspectos culturales (y económicos) de muchos países, tanto hispanohablantes como de los países de procedencia de nuestros estudiantes.

Cómo utilizar el humor en el aula de ELE

1. Importancia del humor en el aula de ELE

El humor divierte, no lo vamos a negar. Esto en sí mismo ya supondría un atributo positivo. Sin embargo, reducirlo a mero entretenimiento para amenizar la clase de ELE implicaría despojarlo de otras muchas virtudes que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. El humor y la cultura del idioma

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas recoge dentro de las Competencias Generales –concretamente en el Conocimiento Sociocultural– el humor como factor que debe ser tenido en cuenta para el correcto conocimiento de la sociedad y cultura en que se desarrolla la lengua estudiada. El humor constituye, indudablemente, parte de la cultura y cambia, en muchos aspectos, de unos países a otros.

En toda sociedad existen una serie de convenciones que repercuten en su lengua. Por eso, cuando un estudiante de ELE quiere aprender nuestra lengua, necesita hacerlo integrándola dentro de una cultura que le es ajena (en mayor o menor grado). Carlos de Pablos Ortega (2005) se fija en las particulares diferencias entre españoles y estadounidenses a la hora de agradecer. Mientras que los estadounidenses ponen más énfasis en el agradecimiento de lo material –un regalo de cumpleaños, por ejemplo–, los españoles se preocupan más por responder cortésmente a un cumplido. Por tanto, para un estadounidense que esté aprendiendo español en nuestro país, si no conoce esta peculiaridad, habrá situaciones en las que se sienta rechazado o despreciado –al no recibir un agradecimiento como al que está acostumbrado en su tierra– o en las que sean los españoles los que lo consideren poco educado por no dar las gracias cuando nuestra cultura así lo requiere. Sin embargo, al ir conociendo esas diferencias culturales el alumno se convierte poco a poco en mediador intercultural, alejado de visiones prejuiciosas y estereotipadas o, como dice Fernández-Conde (2005: 31):

> El enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, ya que, a la par de propiciar el desarrollo de tales conocimientos y destrezas, fomenta un conjunto de valores y actitudes destinados a formar hablantes e intermediarios interculturales.

Cuando un estudiante comprende el humor, como parte de la cultura de la lengua que está aprendiendo, avanza en su nivel de conocimiento porque, al igual que ocurre con el lenguaje poético, el humor obliga a un esfuerzo extra para entender más allá de lo que vemos o escuchamos. ¿Por qué el humor está asociado a una cultura? Porque el humor refleja la sociedad en la que se da, por lo que supone una representación muy cercana de la realidad cotidiana de dicha sociedad, con sus inquietudes, pensamientos, carácter, etcétera.

Y es que el humor nos plantea situaciones que se salen de la rutina; el alumno se encuentra desprovisto de los rieles de la gramática pura y dura, y para salir del paso precisa de la brújula de todo lo que conoce; tendrá mayores probabilidades de éxito si sabe en qué aguas se mueve, si esta su segunda lengua no es una mera herramienta sino parte de una cultura a la que está accediendo y en la que se está integrando. Tal vez en alguna cultura de la Polinesia no tenga sentido el chiste de los dos caníbales que están cenando y uno dice: "¡Qué rica está la sopa de mamá!". A lo que el otro responde: "¡Sí, pero cómo la vamos a echar de menos a la pobre!".

1.2 El humor frente a la inhibición

Además de la barrera que supone el choque cultural, otra de las dificultades comunes a la enseñanza de todas las lenguas, y por tanto dificultad en las clases de ELE, es el temor al ridículo, al error frente al público. No, no hablamos del profesor –aunque también puede darse el caso– sino de los estudiantes. Exceptuando casos poco habituales de estudiantes completamente desinhibidos, carentes de toda timidez, existe entre el alumnado un temor a exponer cualquier tema en público frente al resto de sus compañeros. Es algo que ya ocurre en asignaturas en nuestra lengua materna y que se acrecienta al manejarse dubitativamente en otra lengua que no se domina.

Según el psiquiatra José Guimón (2004: 24), existe una inhibición conductual ante lo desconocido frente a situaciones sociales poco frecuentes a las que no estamos habituados. El aprendizaje de una nueva lengua se ajustaría perfectamente a la definición de esas situaciones. El factor afectivo de la "autoestima" (competencia existencial), manteniendo una imagen positiva de sí mismo, y la falta de inhibición facilitan al alumno insistir hasta la realización con éxito de la tarea. No teme intervenir para que le aclaren dudas, asume riesgos o, ante obstáculos en la comunicación, opta por "estrategias de compensación" (búsqueda de procedimientos alternativos) en lugar de optar por las de "evitación" (renuncia a ciertos temas o abandono dejándolos inconclusos). La "desinhibición", que consiste en la pérdida de la inhibición fisiológica y psicológica, se presenta en ocasiones como el resultado de la utilización masiva de mecanismos de negación en contra de la culpa o la vergüenza.

¿Y qué papel desempeña el humor en esa desinhibición? El humor inserto en actividades creativas posee un efecto desinhibidor desde el momento en que permite violar las reglas, alejarse de la realidad impuesta y dejar fluir libremente la fantasía y la creatividad. Además, el propio concepto de humor impide entenderlo como un hecho individual: el humor participa de la comunicación y obliga a una complicidad entre emisor y receptor –o entre interlocutores cuando estos se alternan– que crea lazos dentro del aula. El humor desinhibe e integra, con lo que se refuerza el trabajo en grupo y se logra una mayor homogeneidad en la clase, igualando los ritmos de aprendizaje y favoreciendo el intercambio de conocimientos entre el alumnado.

Por medio del humor, el alumno pierde el miedo al ridículo o al fracaso y afronta los retos del aprendizaje con mayor confianza porque cuenta con una red de seguridad: sabe que se han franqueado las barreras de la corrección más estricta, que se permite el fallo, que es mejor cometer errores que no decir nada. Todo esto es así porque el humor abre nuevas perspectivas, fuera de las habituales. Además, la risa pierde cualquier componente que pueda considerarse denigrante u ofensivo y queda diluida en una actividad que busca otros objetivos diferentes de la burla.

1.3 El humor frente a la monitorización

Stephen Krashen (1985) plantea la hipótesis del monitor, un dispositivo de control mediante el que el estudiante supervisa su producción verbal. De esta manera analiza conscientemente la actuación lingüística planificando, revisando y corrigiendo de acuerdo con las leyes aprendidas. Para ello necesita tiempo que le permita realizar la tarea, concentración y conocimiento de las reglas. Así, el hablante usará de forma más correcta la lengua extranjera, lo que le permitirá una mejor comunicación con otros hablantes y evitará riesgos de fosilización en los errores. Sin embargo, se puede caer en el exceso y frenar la producción lingüística al intentar pulirla suprimiendo todos los errores conocidos.

El MCER considera factores de la personalidad, dentro del "saber ser" (competencia existencial), la espontaneidad y el autocontrol, que se asimilan a la relajación y la monitorización, respectivamente. Cuando se dan condiciones de mayor relajación, el monitor también relaja su actividad y permite una producción más fluida. En este sentido podemos considerar el humor

como una estrategia claramente "desmonitorizadora" que facilita que el estudiante se despreocupe un tanto de ceñirse a todas las reglas conocidas. Si en el término medio está la virtud, podemos convenir en que resulta preferible que el alumno hable –aunque sea con incorrecciones gramaticales, léxicas o de cualquier otro tipo– a que permanezca callado, estancado en busca de la perfección del discurso.

La realización de actividades con un componente humorístico –no siempre en el enunciado o el planteamiento sino ofrecido como opción abierta– permite que los alumnos sean más creativos, liberados de la dictadura del monitor, favoreciendo así la práctica de la nueva lengua de manera más fluida.

2. Propuesta de materiales con un enfoque humorístico

Los materiales y actividades que se presentan a continuación se completan con una ficha informativa en la que se describen el nivel para el que resultan más apropiadas, los contenidos relacionados, los objetivos, las destrezas activadas, el papel del humor y una alternativa de explotación de esos mismos materiales.

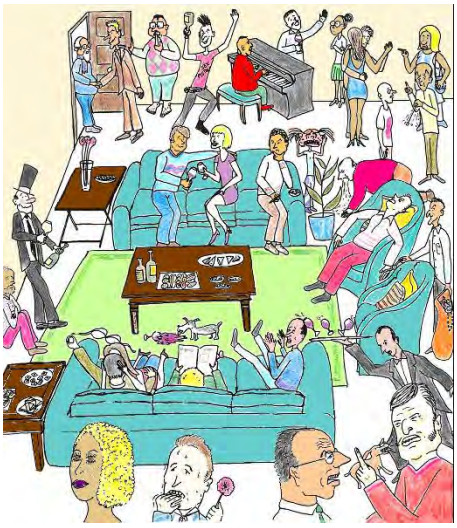
Aunque algunas actividades se centran en una competencia comunicativa en particular, la mayoría atiende a varias de estas competencias, que quedan reflejadas en los contenidos. Así, por ejemplo, si la actividad se dirige a las competencias gramatical y léxica, se presentarán los contenidos gramaticales y léxicos.

Los iconos de destrezas indican cuáles se activan, quedando más tenues las que no vayan a trabajarse.

NIVEL	**A2-B1**
ACTIVIDAD: LA FIESTA	
Contenidos funcionales: Pedir y dar información personal; describir el carácter y el físico.	
Contenidos léxicos: Adjetivos y sustantivos para la descripción física; adjetivos y modismos relacionados con la personalidad.	
Objetivos: Se practican los contenidos estudiados en las primeras sesiones, relacionados con la descripción personal. Además, mediante la interacción, se facilita la integración del estudiante en el grupo.	
Destrezas: La primera parte, por escrito, ayuda a reforzar la confianza del estudiante. Cuando comienzan las preguntas del resto de compañeros, se ponen en práctica la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales.	
Humor: En esta actividad se dispone de humor gráfico. La imagen cuenta con diversas escenas más o menos cómicas que predisponen a los alumnos a resultar divertidos y creativos (un borracho, un camarero atacado por un perro...).	
Alternativas de explotación: Como casi todas las actividades que se apoyan en ilustraciones, existen muchas otras opciones para su explotación. Por ejemplo, se puede plantear como competición para ver quién encuentra más palabras reflejadas en el dibujo para: 1. Muebles, 2. rasgos físicos, 3. prendas de vestir... Otra posibilidad consiste en un desafío: conseguir señalar acciones que comiencen con cada una de las letras del alfabeto (las que sean posibles). Ej. A > abrir la puerta; B > besarse...	

La fiesta

¡Qué suerte! Una de vuestras primeras noches en Oviedo y ya os han invitado a una fiesta. Observad con detalle todo lo que ocurre en esta imagen.



Ahora tienes que...

a. Elegir a una persona del dibujo y escribir lo que imaginas qué está pensando. (El resto de la clase tratará de saber quién es.)

b. Preparar por escrito la descripción física de esa persona (lo que sea posible ver).

c. Asignarle una identidad y un carácter. (El profesor y el resto de compañeros preguntarán datos sobre la persona: profesión, edad, etc.)

NOTA: Después de escuchar a todos los compañeros, el profesor preguntará uno por uno qué personaje es el que más les ha gustado. Los estudiantes tendrán que crear un nuevo personaje que sea todo lo contrario del que le hayan respondido al profesor: alto/bajo, simpático/antipático, etc.

Nivel	B1
ACTIVIDAD: CUÉNTASELO A CRISTINA	
Contenidos funcionales: Aconsejar y sugerir	
Contenidos gramaticales: Imperativo afirmativo e imperativo negativo, pronombres enclíticos.	
Objetivos: Se pretende inculcar o reforzar la idea de que el imperativo no se limita a expresar órdenes y que puede usarse para aconsejar, recomendar o hacer sugerencias. Se intenta distinguir entre las formas afirmativas (con pronombres enclíticos) y las negativas.	
Destrezas: La primera actividad se centra en la comprensión lectora y la expresión escrita, mientras que la segunda activa la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales. De esta manera, primero se ofrece la oportunidad de seleccionar por escrito las formas adecuadas para evitar algunos errores y, posteriormente, se permite una mayor fluidez en la interacción.	
Humor: El humor se plantea en el texto de lectura, con algunos comentarios irónicos. Las situaciones que se plantean, en algunos casos, tienden a lo ridículo ("un granjero enamorado de su vaca") y favorecen la inhibición y desmonitorización.	
Alternativas de explotación: Existe la posibilidad de practicar los tiempos de pasado a la hora de contar los problemas de los radioyentes. Del mismo modo, las oraciones condicionales ("Si haces esto, ocurrirá esto" o "Si no hubieras hecho aquello, no habría pasado lo otro") o las finales, apoyando al imperativo ("Haz esto para que...") resultarían también adecuadas.	

NOTA: Tres estudiantes serán los encargados de leer la parte correspondiente a cada uno de los personajes.

Cuéntaselo a Cristina

–Hola, queridos radioyentes, os habla Cristina Laviña y esto es Cuéntaselo a Cristina, un programa para que vosotros nos contéis vuestros problemas y otras personas os den soluciones. Atendemos ya nuestra primera llamada. ¿Hola?

–Hola, Cristina. Soy Ramón, de Barcelona.

–Cuéntame, Ramón.

–Mira, esto es un poco duro. Creo que mi mujer me engaña.

–¿Y por qué lo crees?

–Hace ya unos meses que veo que se arregla mucho, va a la peluquería más de lo habitual, se ha cambiado de perfume... ¡y a mí no me hace ni caso! Me paso mucho tiempo fuera de casa por mi trabajo y, cuando vuelvo por las noches, ella se va a la cama... a dormir. ¡Y lo peor es que está sonriente, como si fuera feliz! ¿Qué puedo hacer?

–A ver, otro oyente quiere entrar en antena y ayudarte, Ramón. ¿Sí, quién eres?

–Hola, Cristina; hola, Ramón. Me llamo Alfonso y he pasado por una situación parecida. Vivía obsesionado por mi trabajo y, cuando quise darme cuenta, había perdido a mi esposa. No dejes que te pase lo mismo, Ramón. Sal del trabajo más temprano. Llámala para que coma contigo en algún restaurante cercano a tu oficina. Haz todo lo que puedas para pasar más tiempo los dos juntos.

–¡Pero es que necesito trabajar muy duro para que ella pueda ir a la peluquería todos los días!

–¿Has hablado con ella? Dialogad. Sed sinceros el uno con el otro. No os calléis vuestros problemas o crecerán hasta ser incontrolables.

–Intentaré seguir tu consejo. Muchas gracias a los dos.

Ahora vais a preparar por parejas una nueva llamada y su respuesta. Todo por escrito.

- *Un niño que no tiene amigos*
- *Un granjero enamorado de su vaca*

- *Un cartero enamorado de la destinataria de muchas de las cartas que él reparte*
- *Un empleado acosado por su jefe*
- *Una anciana que ha perdido a su perrito*
- *Un estudiante que se pone muy nervioso en los exámenes*
- *Un hombre que tiene miedo al avión*
- *Un militar enamorado de otro*
- *Una persona muy fea que no encuentra el amor*
- *Un músico sin inspiración*
- *Un niño al que sus compañeros pegan en la escuela*
- *Un criminal arrepentido*
- *Un amante que está escondido en un armario*

- *Un hombre que ya no quiere a su esposa*
- *Una persona muy tímida*
- *Una adolescente que quiere escaparse de casa con su vecino*
- *Un jugador de baloncesto que juega pocos minutos en los partidos*
- *Una mujer que no se habla con su hermana por celos.*

NOTA: Tras terminar la actividad, el profesor pedirá a los alumnos que improvisen una llamada con algunas de las situaciones que no se hayan trabajado todavía. El resto de alumnos tendrá que ofrecer soluciones, pero quienes sufran el problema NO podrán aceptar la primera sugerencia y deberán explicar por qué.

Nivel	B2
ACTIVIDAD: SITUACIONES EXTRAÑAS	
Contenidos funcionales: Expresar dudas y suposiciones	
Contenidos gramaticales: Oraciones sustantivas con verbos de pensamiento, los futuros de probabilidad, oraciones independientes de subjuntivo (quizá/quizás + subj., ni que + imperfecto de subj.).	
Objetivos: Con estas primeras actividades se busca revisar diferentes formas y estructuras gramaticales que sirven para expresar duda o suposición.	
Destrezas: Al presentarse como una actividad de práctica libre, se abarcan todas las destrezas. En la primera parte se ponen en práctica la comprensión lectora y la expresión escrita, estimulando la reflexión y también la corrección gramatical, al disponer de más tiempo para realizar la actividad. La segunda se centra más en la oralidad, de modo que el alumno escuchará a su compañero (comprensión auditiva) plantear una situación extraña y necesitará ofrecer una respuesta (expresión oral) que promoverá el debate (interacción oral).	
Humor: El humor aparece en la historia introductoria, a modo de ejemplo. Con esto se pretende propiciar un ambiente distendido. Además, las situaciones propuestas invitan a la creatividad y a continuar por la vía del humor: el uso de algunas imágenes incide en esta idea.	
Alternativas de explotación: Otra forma de explotar estos materiales puede centrarse en la práctica de los tiempos de pasado para contar lo que ha (o había) ocurrido en cada una de las situaciones. Igualmente, profundizando en esta idea, cabe la utilización de oraciones causales o consecutivas.	

NOTA: En primer lugar, los alumnos leerán el texto. Posteriormente, siguiendo las instrucciones, realizarán las actividades 1 y 2.

Situaciones extrañas

En el vagón de un tren viajan un estudiante, un cura, una joven guapísima y su madre, una señora con cara de perro. Después de unos minutos de viaje, el tren entra en un túnel. En la oscuridad se escucha un beso e inmediatamente después una bofetada. Cuando el tren sale del túnel se ve al cura con una parte de la cara roja.

La chica piensa: *Quizá el cura haya querido besarme, se haya equivocado y haya besado a mi madre, y mi madre le ha dado una bofetada.*

La madre piensa: *El cura habrá besado a mi hija y mi hija lo habrá abofeteado.*

El cura piensa: *Creo que el estudiante ha besado a la chica y esta ha pensado que era yo y por eso me ha dado la bofetada.*

El estudiante piensa: *En el próximo túnel vuelvo a besarme la mano y le pego otra bofetada al cura.*

1. Escribe lo que supones que puede estar sucediendo (o haber sucedido) en estas otras situaciones:

- Un hombre camina por la calle con un zapato rojo y otro verde
- Una mujer lleva una paloma en la cabeza
- Una señora muy gorda llevaba a su perro pegado a la falda
- Una mujer va con un paraguas abierto un día de mucho sol y sin lluvia
- Una anciana llora frente a un árbol
- Un señor mueve los brazos desde su ventana
- Dos azafatas ayudan al piloto a subir al avión
- Un hombre está escondido dentro del armario de su dormitorio
- Un hombre ha golpeado su ordenador con un martillo
- Un hombre tiene barba solo en una mitad de su cara.

2. Ahora prepara en una ficha una nueva situación extraña. Debes explicarnos qué es lo que vemos. Tus compañeros realizarán suposiciones e intercambiarán opiniones. Finalmente puedes desvelar el misterio y decir qué es lo que ha pasado (o está pasando).

Nivel	C1
ACTIVIDAD: EL CURIOSO CASO DE BENJAMÍN UVATON	
Contenidos funcionales: Narrar en pasado	
Contenidos gramaticales: Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto y Pretérito Pluscuamperfecto. Contenidos léxicos: Modismos con alimentos.	
Objetivos: Los estudiantes necesitan narrar una historia en pasado. Además, si resulta posible, deben incluir algunos de los modismos relacionados con alimentos (previamente estudiados en clase). Se prestará especial atención al contraste "indefinido-imperfecto" y su ajuste a la narración.	
Destrezas: En esta actividad se trabajan las destrezas escritas: primero, la comprensión lectora; después, la expresión escrita. En esta ocasión no se atiende a las destrezas orales (comprensión auditiva, expresión e interacción orales).	
Humor: El humor aparece en dos vertientes: por un lado, la visual, con imágenes divertidas que protagonizan algunos alimentos; por otro, la narración que sirve de modelo para llevar a cabo la actividad. Tanto este como aquellas motivan al estudiante y favorecen la creatividad.	
Alternativas de explotación: Algunas imágenes podrían reutilizarse como ilustración para crear diálogos, afectando así a las destrezas inactivas en la propuesta original. Otra alternativa: narrar una historia "a ciegas". El alumno extrae una imagen del taco y comienza a contar su historia; inmediatamente después, otra nueva que debe integrar en la narración. De esta forma se practica la expresión oral y se ejercita la fluidez.	

NOTA: Primero se lee el cuento en voz alta, aclarando las dudas que surjan.

El curioso caso de Benjamín Uvaton

El grito de la comadrona espeluznó a todos los presentes, poniéndoles la carne de gallina. El pequeño uvebé Benjamín no era como los otros: donde aquellos mostraban una piel tersa y brillante, él la tenía arrugada y oscura. Estaba hecho una pasa.

Los primeros días, su madre sufrió mucho: el uvebé tenía problemas similares a los de cualquiera de su edad... pero con matices: él también se orinaba, sí, pero por problemas de próstata; él tampoco podía hablar, cierto: pero por un Alzheimer galopante.

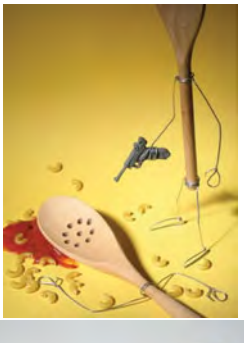
Cuando empezó a ir al colegio, Benjamín se sintió inmediatamente rechazado por el resto de uvas. Nadie lo quería en su equipo de fútbol porque apenas podía caminar ayudado por un bastón. Además, como su Alzheimer había involucionado a demencia senil, el mal humor de la pequeña y arrugada uva le impedía hacer amigos.

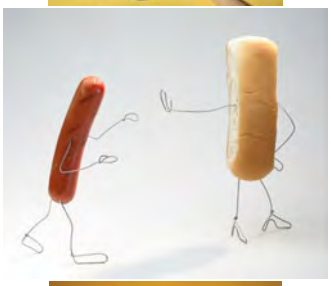
Pasó el tiempo y Benjamín fue creciendo: su piel empezaba a tener un color más luminoso y a eliminar las arrugas, aunque aún no era suficiente, por lo que jamás consiguió superar una selección para trabajar en las mejores bodegas. Vio cómo muchos de sus compañeros de generación alcanzaban el favor de reyes, príncipes y multimillonarios, compartiendo mantel con la flor y nata de la sociedad.

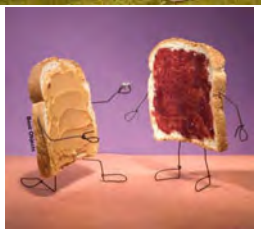
Al alcanzar la madurez ya era una uva realmente atractiva por su redondez y gordura: estaba verdaderamente como un queso. Fue entonces cuando conoció a su gran amor: una preciosa cereza, dulce como la miel, llamada Daisy. Por desgracia, Daisy tenía pareja y parecían estar muy unidos. A Benjamín eso le importaba un pepino: la amaba y sabía que era su media naranja. Se acercó a ella y le dijo unas palabras tan románticas que ella se puso como un tomate.

Benjamín y Daisy vivieron felices hasta el día en que él comenzó a tener dificultades de movilidad. Consultó a varios doctores, pero ninguno tenía una respuesta a su problema: se comían el coco buscando un diagnóstico pero al final se pasaban la patata caliente los unos a los otros. Benjamín empeoró: ya no podía comer más alimento que papillas y purés; además, siempre acompañaba su ingesta con un sonoro eructo. Por si fuera poco, su cuerpo menguaba a ojos vista, hasta que un día la apenada Daisy encontró sobre su lecho una diminuta semilla. La enterró en su jardín con una lápida que decía: "Siempre fue un cacho de pan, nunca tuvo mala uva".

NOTA: A continuación, el profesor reparte unas fotografías similares a la del ejemplo. Los alumnos deben crear una historia basada en esa imagen; la historia incluirá modismos con alimentos, que previamente se habrán estudiado en clase.







Imágenes del artista Terry Border:
http://bentobjects.blogspot.com.es

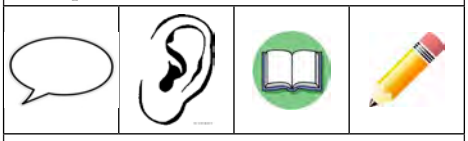
Nivel	C1

ACTIVIDAD: ¡TODO EL DÍA AL TELÉFONO!

Contenidos funcionales: Reconocer y reconstruir conversaciones incompletas
Contenidos sociolingüísticos: Diferencias de registro, marcadores del discurso.
Contenidos fonológicos: La entonación.

Objetivos: Se intenta que los alumnos sean capaces de entender y reconstruir una conversación de la que solo escuchan una parte. Luego, necesitan crear un diálogo similar, que resulte ambiguo para sus compañeros.

Destrezas: Aunque el ejercicio se dirige a las destrezas orales, los estudiantes también deberán preparar por escrito una conversación. Dentro de la parte oral, la interacción queda inactiva.



Humor: Los juegos con doble sentido aportan una nota humorística a una actividad, que puede prolongarse si la misma o los estudiantes se muestran gratificados por el auditorio, con las risas de los asistentes a modo de reconocimiento. Así aparece un nuevo objetivo que puede motivar a los alumnos: obtener la satisfacción de ver reconocido su esfuerzo humorístico.

Alternativas de explotación: Al tratarse de una actividad muy específica, resulta complicado encontrar otras maneras de explotar este material. Una opción se basa en dirigirlo a la escritura: los estudiantes completarán el diálogo por escrito.

NOTA: El profesor explica a los alumnos que van a escuchar una conversación telefónica incompleta, pues se escuchará solo a uno de los participantes. Tras oírla varias veces, les pide que digan con quién creen que está hablando la persona que está al teléfono, qué piensan que pasa y cómo completarían el diálogo. La parte escrita en tinta negra se oye sola las primeras veces; al final de la actividad se ofrece la conversación completa.

¡Todo el día al teléfono!

La vecina. –¿Diga?

El fontanero. –¿Luis está?

La vecina. –No, mi marido no está.

El fontanero. –¿Carmen? Soy Ramón, el fontanero.
Me habéis llamado para arreglar una avería ¿no?

La vecina. –Sí, sí. Mi marido trabajará toda la tarde.
Ven rápido para aquí que no creo que pueda resistir más.

El fontanero. –¿Tan mal está la cosa?
La vecina. –Necesito tomar una ducha ¡YA!

El fontanero. –No te preocupes, que en quince minutos
estoy ahí y no me llevará más de media hora repararlo.

La vecina. –Media hora. Bueno, me vale. Pero, por favor, ten cuidado, que la última vez no lo hiciste bien por querer ir muy rápido. ¿Cuánto me costará?

El fontanero. –Unos 30 euros.

La vecina. –Aquí te espero. No tardes.

El fontanero. –Hasta ahora.

NOTA: El profesor reparte una sugerencia por pareja para preparar un diálogo del que sus compañeros escucharán –de nuevo– únicamente a una de las personas. Deben, como en el ejemplo, intentar jugar con los dobles sentidos.

Ahora preparad un ejercicio similar. Estas son algunas sugerencias.

- La vecina conversa con una amiga sobre cómo se prepara el pollo al horno. Habla de cortarle la cabeza, de meterlo dentro (del horno), etc.
- El vecino habla con un amigo de un partido de fútbol. Le dice que ha sido un robo, que el árbitro es un ladrón, etc.
- La hija de los vecinos charla con una amiga. Van a ir a un concierto sin que lo sepan sus padres y necesitan buscar un hotel para pasar la noche.
- El hijo de los vecinos habla con un amigo suyo. Éste se ha encontrado una gatita y quiere quedársela, pero sus padres no le dejan.

Nivel	C1
ACTIVIDAD: LA PELÍCULA COMUNITARIA	
Contenidos funcionales: Narrar, adaptarse a un estilo narrativo Contenidos léxicos: Léxico relacionado con el amor, el terror, la ciencia-ficción y otros géneros cinematográficos. Contenidos semánticos: Características de diferentes géneros cinematográficos.	
Objetivos: Con esta práctica de creación escrita se incrementa el léxico y se profundiza en las características estilísticas de cada género.	
Destrezas: La comprensión lectora permite a los estudiantes continuar la historia mediante la expresión escrita. Las destrezas orales pueden activarse solo si se trabaja en grupos, en cuyo caso deberán consensuar lo que escriben y, para ello, necesitarán negociarlo en la lengua vehicular de la clase: el español.	
Humor: El diálogo que introduce la actividad resulta cómico y predispone a los alumnos a continuar por esa senda. Además, la mecánica de la actividad propicia la incongruencia al conectarse géneros dispares.	
Alternativas de explotación: Dependiendo de los objetivos, pueden modificarse las condiciones de la historia; en lugar de cambiar de género, cambiar de tiempos verbales o estructuras oracionales. Otra alternativa es realizar la actividad con películas ya existentes que se transformarían para adaptarse a nuevos géneros: Terminator convertido en comedia romántica; Torrente, en drama social, etcétera.	

NOTA: El profesor entrega a cada alumno una copia del siguiente texto y pide voluntarios para leerlo.

La película comunitaria

Profesor. –Hoy vamos a experimentar con una nueva forma llamada "historia en tándem". El proceso es simple. Cada persona se emparejará con la persona que se sienta a su lado. Uno de ellos escribirá entonces el primer párrafo de una historia corta. Su compañero leerá ese primer párrafo y añadirá un segundo párrafo a la historia. Después, la primera persona añadirá el tercer párrafo y así sucesivamente. Recordad releer cada vez lo que se ha escrito para mantener la coherencia de la historia. Está absolutamente prohibido hablar; la única comunicación entre ambos miembros de la pareja la constituye lo que hay escrito en el papel. La historia termina cuando ambos estén de acuerdo en que han llegado al final.

NOTA: El ejemplo que sigue lo presentaron dos de mis alumnos de lengua: Rebecca y Gary (no voy a poner sus apellidos).

Rebecca (Primer párrafo). –Al principio, Laurie no podía decidir qué tipo de té quería. La camomila, que solía ser su favorita para las perezosas tardes en casa, ahora le recordaba demasiado a Carl, quien una vez, en tiempos mejores, dijo que le gustaba la camomila. Pero necesitaba mantener a Carl fuera de su mente a toda costa. Su posesividad era sofocante y, si pensaba demasiado en él, volvía a tener ataques de asma. Así que la camomila quedaba descartada.

Gary (Segundo párrafo). –Mientras tanto, el sargento Carl Harris, jefe del escuadrón de ataque en órbita sobre Skylon 4, tenía cosas más importantes en que pensar que las neuras de una cabeza hueca asmática con la que había pasado una sudorosa noche hacía más de un año. "Sargento Harris a Geoestación 17", dijo en su comunicador transgaláctico. "Órbita polar establecida. Por el momento, sin signos de resistencia...". Pero antes de que pudiera cortar, un rayo de partículas azulado surgió de la nada, haciendo un agujero en la bodega de su nave. La sacudida causada por el impacto lo proyectó a través de la cabina.

REBECCA. –Se golpeó en la cabeza y murió casi instantáneamente, no sin antes sentir un último remordimiento por haber tratado tan mal a la única mujer que había sentido algo por él. Poco más tarde, la Tierra cesó sus fútiles hostilidades contra los pacíficos granjeros de Skylon 4. "El Congreso ha aprobado una ley para abolir permanentemente la guerra y los viajes espaciales", leyó Laurie una mañana en el periódico. La noticia le estimuló y aburrió a un tiempo. Miró por la ventana, soñando con su juventud, cuando los días pasaban lentos y despreocupados, sin periódicos que leer, ni televisión que la distrajera de esa sensación de asombro inocente ante todas las maravillas que descubría a su alrededor. "¿Por qué hemos de perder nuestra inocencia para convertirnos en mujeres?", se preguntó melancólicamente.

GARY. –No sospechaba que le quedaban menos de 10 segundos de vida. A miles de kilómetros sobre la ciudad, la nave nodriza Anu'udriana lanzó el primero de sus misiles de fusión de litio. Los estúpidos pacifistas que hicieron que el Congreso aprobara el Tratado Unilateral de Desarme Aeroespacial habían convertido la Tierra en un blanco indefenso para los imperios hostiles alienígenas que habían determinado destruir la raza humana. Dos horas después de la aprobación del tratado, las naves Anu'udrianas se dirigían a la Tierra con suficiente armamento para pulverizar el planeta entero. Sin nadie que las detuviera, iniciaron de inmediato su diabólico plan. El misil de fusión de litio entró en la atmósfera sin oposición. El Presidente, en su cuartel general secreto submarino junto a la costa de Guam, sintió la tremenda explosión que desintegró a la pobre tonta de Laurie, junto con otros 85 millones de americanos. El Presidente dio un puñetazo en la mesa de conferencias. "¡No podemos consentir esto! ¡Voy a vetar el tratado! ¡Vamos a borrarlos de nuestro cielo!".

REBECCA. –Esto es absurdo. Me niego a continuar este simulacro de literatura. Mi compañero de escritura es un adolescente semianalfabeto, violento y chovinista.

GARY. –¿Ah, sí? Pues tú eres una neurótica aburrida y ególatra, cuyos intentos de escritura son el equivalente literario del Válium. "¡Oh! ¿Me tomaré un té de camomila? ¿O debería tomarme algún otro PUTO TÉ? Oh, no, solo soy una descerebrada que ha leído demasiadas novelas de Danielle Steele.".

REBECCA. –Gilipollas.

GARY. –Anda y tómate un té, chiflada.

PROFESOR. –Tenéis un 10. Me ha encantado.

NOTA: El profesor asigna a cada alumno o grupo de alumnos un género cinematográfico. Estos escribirán tres o cuatro líneas de una historia y pasarán la hoja al siguiente, que la continuará, adaptándola a su respectivo género. Al final, cada "película" tiene que ser una mezcla de diferentes géneros cinematográficos con los tópicos de cada uno de ellos. Cada historia se compone de un inicio, un problema o conflicto, una acción y un final.

Bibliografía

Carretero, Hugo (2005): Sentido del Humor: construcción de una escala de Apreciación del Sentido del Humor, EAHU, tesis doctoral, Universidad de Granada.

Consejo de Europa (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, Madrid: MECD y Anaya.

Fernández-Conde Rodríguez, Manuel (2005): La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios, Madrid: Arco/Libros.

Guimón, José (2004): «Aspectos psicopatológicos de la desinhibición», Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, núm. 91, pp. 23-36.

Iglesias Casal, Isabel (1998): «Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo», en Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, pp. 403-410.

– (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», Carabela, núm. 54, pp. 5-28.

Krashen, Stephen (1985): The input hypothesis: issues and implications, Nueva York: Longman.

Menchén Bellón, Francisco (1998): Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender, Madrid: Pirámide.

Moody, Raymond (2002): *El poder curativo de la risa*, Madrid: Edaf.

Morreall, John (1983): Taking Laughter Seriously, Albany: State University of New York.

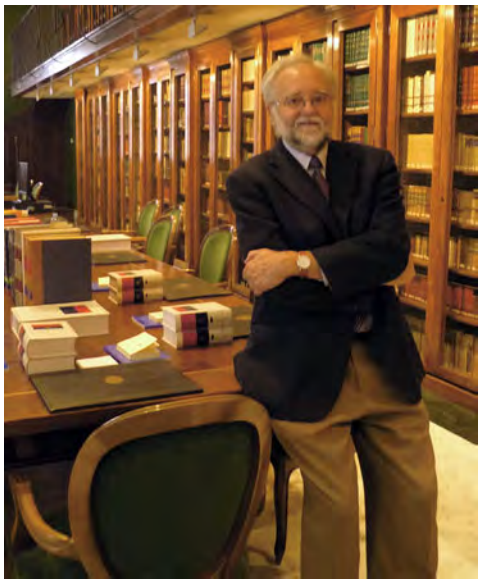
– (1997): Humor Works, Amherst: HRD Press, Inc.

Pablos Ortega, Carlos de (2005): «La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE», en Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, pp. 515-519.

Suler, John (2004): «The online disinhibition effect», CyberPsychology and Behavior, núm. 3, pp. 321-326.

Williams, Marion, y Robert Burden (1999): Psicología para profesores de idiomas, Cambridge: Cambridge University Press.

Entrevista al Dr. Ignacio Bosque



El profesor Ignacio Bosque es uno de los grandes gramáticos de la lengua española. Catedrático de la Universidad Complutense desde hace más de treinta años, es miembro de la Real Academia Española y doctor Honoris Causa por varias universidades. Formado en España y Estados Unidos, profesor visitante en universidades de Europa, Asia y América, su obra más conocida es la *Gramática descriptiva de la lengua española*, que publicó en 1999 con Violeta Demonte. Igualmente, coordinó la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), desarrollada en colaboración con las veintidós academias de la lengua. Autor de numerosos estudios gramaticales, sus compañeros le homenajearon recientemente con un regalo de cumpleaños muy especial: el libro *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque* (2011). Nosotros tuvimos el honor de contar con su presencia y participación en el último congreso de ASELE, celebrado en la Universidad de Jaén, donde nos habló sobre las formas de enseñar las colocaciones y de construir diccionarios que las describan.

MGM.–Profesor Bosque, permítame que le pregunte en primer lugar por el homenaje en forma de libro que le han brindado sus compañeros. Sus discípulos afirman que todo lo que saben de gramática lo aprendieron gracias a sus "problemas". ¿Por qué la gramática es un problema?

IB.–*Yo lo diría de otra forma. No es que "la gramática sea un problema". Lo que constituye un problema es la comprensión del sistema combinatorio que usamos de forma automática. No es en absoluto evidente cómo nos las arreglamos para unir palabras elegidas libremente, colocarlas en las posiciones adecuadas y expresar con ellas todos los pensamientos imaginables, articulados además con matices sumamente sutiles. De hecho, el hablante común no sabe cómo hace todo eso; simplemente lo hace de manera natural e inconsciente. Cuando se le piden detalles, no sabe darlos. Dice que lo hace así porque le sale así, casi por instinto.*

MGM.–Para los profesores de español, sin duda la gramática es uno de los caballos de batalla en el aula. Usted se formó en gramática generativa con Lázaro Carreter y es perfecto conocedor de la gramática tradicional. En el ámbito de ELE, cada vez se reivindica con más fuerza la perspectiva cognitiva en la enseñanza gramatical. ¿Qué opinión le merece este acercamiento a la gramática?

IB.–*Todas las orientaciones cognitivas coinciden en situar el sistema lingüístico en la cabeza de los hablantes, y en fundamentarlo en sus capacidades perceptivas y de procesamiento. En lo que difieren es en la estructura interna de ese sistema, en los supuestos en los que se basa, en los modelos que se proponen y en las unidades de análisis con las que se trabaja. Por ejemplo, algunos de estos modelos desarrollan sistemas simbólicos e icónicos cuyo alcance está hoy sujeto a debate. Al dar un fundamento enteramente simbólico e icónico al sistema gramatical, se prevé quizá menos*

variación morfológica y sintáctica entre las lenguas del mundo de la que realmente encontramos. En los aspectos más generales, casi definitorios, de la aproximación cognitiva, yo diría que estamos todos o casi todos de acuerdo.

MGM.–Ahora le voy a preguntar no solo como gramático, sino, fundamentalmente, como académico de la RAE. ¿Qué papel desempeña la Academia en la enseñanza del español como lengua extranjera?

IB.–*La RAE no se dirige específicamente a los estudiantes y los profesores de ELE, pero sus obras gramaticales y lexicográficas pueden ser usadas con gran provecho por los que se ocupan de esta especialidad, y lo mismo cabe decir de sus recursos en línea. Nuestra última gramática contiene, por ejemplo, numerosas referencias a aspectos de la sintaxis del español que diferencian nuestra lengua de otras lenguas románicas o de todas las germánicas. Estas referencias no eran muy frecuentes en las ediciones anteriores, por cierto.*

MGM.–Las nuevas tecnologías han revolucionado la forma de funcionar de la RAE. En internet hay casi 500 millones de consultas cada año, que se reciben desde los cinco continentes. ¿Qué papel desempeñan las TIC en la difusión del español? ¿De qué manera influye internet en el hacer de la Academia? ¿Han cambiado las nuevas tecnologías la investigación filológica?

IB.–*Las nuevas tecnologías han desempeñado un papel fundamental en el trabajo académico de los últimos quince o veinte años. Los corpus (CORDE, CREA, CORPES, etc.) constituyen un buen ejemplo, pero también los diccionarios (el común, el de Dudas, el Histórico y los demás) y la Nueva gramática se han beneficiado enormemente de ellas. En la Gramática, elaborada en solo once años, usamos más de 40.000 ejemplos, la mitad de ellos procedentes de textos, y más de tres mil citas de periódicos de todos los países hispanohablantes. Como es evidente, no podríamos haber reunido, clasificado y analizado toda esa información sin los medios tecnológicos actuales. Por otra parte, el simple contacto diario entre academias mediante el correo electrónico era impensable hace solo unos pocos años.*

MGM.–Hablando de nuevas tecnologías, nos preguntaba a través de las redes sociales un joven profesor de español: "¿Qué puede hacer la RAE para concienciar sobre la variación lingüística (≠ errores)?" Esto está directamente relacionado con los casos, no poco frecuentes, de profesores de español nativos a quienes rechazan en puestos de trabajo por su acento (especialmente si tienen acento andaluz).

IB.–*La variación lingüística no ha estado nunca tan presente como ahora en los trabajos de las Academias, lo que se comprueba fácilmente echando un vistazo a la Nueva gramática o al Diccionario de dudas. En aquella es todavía más patente la necesidad de concienciar a los hablantes sobre la necesidad de acostumbrarse a la variación (quizá de forma parecida a como aceptamos la pluralidad de opciones en tantos aspectos de la vida). En consecuencia, es conveniente difundir la idea de que no existe un único español correcto, así como combatir el prejuicio de que, cuando hay variación, una de las opciones será la correcta, y las demás estarán equivocadas.*
Le recuerdo, en cualquier caso, que las Academias se centran sobre todo en la llamada lengua culta (o "lengua de las personas escolarizadas"). El dominio del idioma, en el sentido de la capacidad de cambiar de registro, es un factor cada vez más valorado en el acceso profesional a tareas de responsabilidad en muchos ámbitos laborales, lo que es perfectamente compatible con las particularidades de cada forma de hablar, sean estas fonéticas, sintácticas o léxicas. Como es evidente, negar a alguien un trabajo en Castilla por tener acento andaluz o porteño sería tan injusto como negárselo en Bogotá por hablar con acento de Salamanca.

MGM.–En nuestro congreso, participó en una mesa redonda sobre el papel de los diccionarios en el aprendizaje de ELE. En ella nos ilustró sobre el funcionamiento de las colocaciones, cuya frecuencia y combinaciones léxicas son determinantes para entenderlas.

No en vano, usted tiene una amplia experiencia al respecto, no solo en su labor como académico, sino como autor del *Diccionario combinatorio Redes* (2004) y el *Diccionario Práctico del Español Contemporáneo* (2006). El funcionamiento de los diccionarios es una de las cuestiones que más interés despiertan entre el público general, especialmente la de los criterios que se siguen a la hora de incorporar palabras nuevas. ¿Cómo se reciben en la RAE las reacciones de los ciudadanos ante los cambios promovidos por la institución? (Adaptación de palabras, supresión de tildes, incorporaciones al diccionario...).

IB.–*Quizá se reciben mejor cuando los cambios afectan al diccionario que cuando afectan a la ortografía. A todo el mundo le parece natural que vayan incorporándose palabras nuevas al diccionario, o bien acepciones nuevas de palabras ya introducidas, pero los cambios en la ortografía son diferentes. La ortografía es un sistema mucho más cerrado, y también más personal, en el sentido de que hacemos uso de él cada vez que nos ponemos ante una hoja de papel o ante la pantalla del ordenador. Los cambios ortográficos recientes fueron negociados y acordados por todas las Academias de lengua en un proyecto que duró varios años, pero, como decía, cualquier cambio ortográfico, sea el que sea, siempre dará lugar a controversias. Es casi inevitable.*

MGM.–Entre esas preocupaciones que existen sobre el lenguaje y las lenguas, a usted le toca muy de cerca una muy controvertida: la polémica respecto al sexismo en la lengua española. Ante la proliferación de guías de uso de lenguaje no sexista, usted fue el encargado, en nombre de la Academia, de elaborar el famoso informe "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer" (2012), sobre la compleja relación entre género y sexo, que tan a menudo se mezclan y confunden. ¿Cree que la lengua española se encamina hacia una mayor visibilidad de la mujer?

IB.–*Aquel artículo produjo, en efecto, un gran revuelo, pero no estoy seguro de que hubiera verdadero debate, en el sentido estricto del término. Quiero decir que hubo muchas más reacciones viscerales que contraste de argumentos. De hecho, se alzaban más y más voces contra el lenguaje sexista, pero no había ningún interés en determinar qué aspectos del lenguaje son sexistas y cuáles no lo son. Entrar en esos detalles parecía demasiado sutil. El artículo al que usted alude contenía numerosos ejemplos sintácticos y léxicos que a nadie le interesaba analizar, así que cuando los proponíamos en nuestra argumentación, nos respondían que María Moliner nunca entró en la RAE. Como es evidente, la candidatura fallida de María Moliner (de la que no hay que responsabilizar a los académicos actuales, por cierto) constituyó una gran injusticia, pero no tiene que ver con el debate al que ahora nos referimos. Como recordará usted, se dilucidaba en él si son sexistas o no expresiones como todos los estudiantes de las universidades españolas, usadas para designar a un conjunto de hombres y mujeres, y también si hay que evitarlas y sustituirlas por otras como todos y todas, los y las estudiantes de las universidades españolas u otras parecidas, si uno quiere expresarse de manera no sexista. La discusión se planteó como un debate lingüístico, pero lo cierto es que a muchas personas no les interesaba que lo fuera.*

MGM.–Las circunstancias actuales de nuestro país han provocado que muchos jóvenes tengan que buscar trabajo fuera de España. Gran parte de ellos opta por dedicarse a la enseñanza del español. En un mundo cada vez más multilingüe, ¿cree que nuestra lengua es una buena apuesta de futuro?

IB.–*Sin duda. La enseñanza del español como segunda lengua es una salida profesional interesantísima. De hecho, de entre todos los cursos, másteres, congresos y seminarios que se celebran en España, yo diría que el número de los dedicados a ELE superan en mucho a todos los demás. Ahora bien, yo no soy especialista en esta rama, pero observo, desde fuera, que algunas personas se adentran en ella confiando más en el hecho de que son hablantes nativos que en su conocimiento de las estructuras gramaticales y léxicas del español. Alguna vez he preguntado a mis alumnos qué regla darían a un extranjero que comete tal o cual error y me contestaban que hay que evitar esa construcción*

"porque la rechaza el uso" o "porque hay que sustituirla por esta otra".
La única vez que he dado clase de español como segunda lengua fue al poco de terminar la carrera. Mis alumnos eran estudiantes alemanes de nivel avanzado y recuerdo perfectamente que las preguntas gramaticales que me hacían eran muy difíciles. Creo que hoy, muchísimos años después, sabría contestar a algunas de ellas, pero entonces me veía absolutamente incapaz de hacerlo. Mi único consejo a los profesores de los cursos de ELE *es que se esfuercen en conocer el sistema gramatical y léxico de la lengua que enseñan. El limitarse a usarla con fluidez puede serles tan poco útil en determinadas ocasiones como a un buen conductor de automóviles que desconozca su funcionamiento le resultará poco útil su pericia al volante cuando el coche se pare por un problema mecánico.*

MGM.–Vamos a despedir la entrevista de una manera romántica. El profesor de español Juan Vicente Piqueras, poeta y jefe de estudios del Instituto Cervantes de Argel, decía al final de su poema "Hijos de Babel" que "el amor le debe su existencia a la gramática". ¿Se puede amar sin gramática?

IB.–*Por supuesto que se puede; pero, en cambio, es difícil amar la lengua desinteresándose completamente de la gramática. Si lo hacemos, nos quedarán las palabras aisladas, y también los sonidos, pero nos faltará la sintaxis, que es la arquitectura del pensamiento. Nos faltará, por tanto, el sistema que traba, engarza y sustenta todo lo que pensamos y decimos.*

M.ª del Mar Galindo Merino
Universidad de Alicante

La crisis en la lengua

(Algunas tendencias en el lenguaje periodístico de hoy)

Se acepta sin discusión entre los lingüistas que es en los medios de comunicación donde la lengua se presenta en su expresión más viva y natural, y donde pueden observarse mejor las tendencias de este valioso sistema de comunicación, inmutable y mutable a la vez, adaptable a las más diversas necesidades y situaciones y a los cambios que se experimentan en el seno de la sociedad. Por otra parte, se reconoce también que suelen ser los momentos críticos del devenir histórico cuando el ingenio se aguza y tienen lugar los mayores logros de nuestro intelecto, tanto en la creación artística como en el desarrollo científico y tecnológico. Podríamos, pues, adelantar que la imagen que obtendríamos de un análisis de la lengua que se utiliza hoy en prensa, radio y televisión, considerando los delicados momentos en los que vivimos, sería la de una modalidad caracterizada por la presencia de originales creaciones, sorprendentes novedades e ingeniosos recursos. Sin embargo, no es esa la realidad, pues, como veremos, esta vez no se cumple la histórica compensación a nuestros humanos desvaríos. El español, hoy, presenta rasgos y tendencias que más bien parecen coincidir con el deterioro de nuestro sistema político y social; en él se refleja el desmoronamiento del estado del bienestar, el declive de la educación, la corrupción y la pobreza.

Hay que reconocer, en cualquier caso –pues toda generalización es injusta–, que entre tanto mal ejemplo existen excepciones que nos animan a seguir pensando que la situación puede mejorar y que vale la pena trabajar por superar esta crisis en todos los ámbitos: en el social, por supuesto, y, también, en el lingüístico. En este último aspecto bastaría con que siguiéramos la pauta que marcan los grandes escritores y los buenos profesionales que aún laboran en los medios, nacionales y locales, representantes egregios de un periodismo intachable en el fondo y en las formas. De otra manera, más modesta tal vez, contribuimos quienes con análisis objetivos de la realidad lingüística nos ocupamos de detectar tendencias y anomalías que pueden obstaculizar cualquiera de las funciones del lenguaje, sobre todo aquellas que nos identifican, nos unen y nos enriquecen, como el pensamiento, la comunicación y la creación.

Trataré de hacerlo, pues, desde esta perspectiva señalando algunos de los fenómenos en los que se incurre en el periodismo de hoy y cuya erradicación urge, pues su presencia obedece a un mimetismo esnobista propio de la comodidad de quienes se amparan en el socorrido pretexto de la rapidez informativa y de la inmediatez de la noticia, desoyendo tantos buenos consejos y recomendaciones: "La mejor noticia no es siempre la que se da primero –decía García Márquez-, sino muchas veces la que se da mejor".

Una primera recomendación que haría a la vista de la realidad lingüística analizada estaría orientada a procurar frenar el proceso de degradación al que nos lleva la desidia que resulta de la tendencia al menor esfuerzo mental y articulatorio; de ahí que se utilicen con bastante frecuencia las llamadas palabras comodín, como *tema* y *cosa,* por ejemplo, además de otras como *trasto, cacharro, chisme,* más propias del coloquio y de la lengua oral. Los comodines son voces de significado vago que pueden significar cualquier cosa según los contextos ("El tema de la corrupción"; "No sé nada del tema"; "Aquel cacharro del laboratorio"; "No sé para qué sirve ese chisme"). Un ejemplo de palabra comodín en el lenguaje de la prensa es el uso casi exclusivo del verbo *decir* en lugar de otros mucho más precisos, como *manifestar*, *declarar*, *afirmar*, *opinar*, *sostener*, *asegurar*, *considerar*, *indicar* o *señalar*: "Los asistentes

dijeron, tras la reunión, que no se había solucionado el problema"; "Nadie dijo nada en sentido contrario"; "Todos dijeron que mantenían sus posturas"; "Fulano dijo que fue testigo directo de los hechos". Son unos pocos ejemplos de este frecuente comodín.

El verbo *tumbar* es otro caso de palabra de este tipo cuyo uso vengo observando últimamente. Este verbo, que tiene los significados de 'hacer caer o derribar a alguien o algo' o 'inclinar algo sin que llegue a caer enteramente' ("El boxeador tumbó a su rival"; "Túmbate un poco si estás mareado"), aparece con otros muchos sentidos en titulares como los siguientes: "Medio Ambiente tumba el dragado del Guadalquivir"; "Las juntas electorales tumban 178 candidaturas para el 20-N"; "El descontrol en la policía tumba al 'numero 2' del Ministerio del Interior"; "Duran, sobre la financiación ilegal de Unió: 'No sufráis. No me tumbarán'"; "La presión en la Red contribuyó a tumbar la 'ley Sinde'"; "Interior denunció la marcha del 25-S como un intento de tumbar el sistema"; "España recurre el fallo europeo que tumbó la 'doctrina Parot'"; "El alto tribunal tumbó en 2008 un referéndum similar de Ibarretxe"; "El Gobierno intentó tumbar el convenio de la construcción con efecto retroactivo".

No podrá negarse que hay un exceso de *tumbar,* ni que, entre tanto exceso, se encuentra un buen número de usos impropios que muy bien pudieron sustituirse por otras voces como *desestimar*, *rechazar*, *denegar*, *reprobar*, *oponerse a*, por ofrecer algunas alternativas.

Hay otros muchos comodines que he detectado, ocultos bajo la falsa apariencia del prestigio que erróneamente suele atribuirse a la palabra larga y a la expresión analítica; ¿a qué se debe si no la preferencia del uso de *concientizar* y *culpabilizar,* por ejemplo, frente a *concienciar* y *culpar*?; del mismo modo, se prefiere *calentar motores* en lugar de *prepararse (para)*, *disponerse (a)*, *probar*, *ensayar.* Obsérvese, por ejemplo, cómo la locución *dar luz verde* está excluyendo otras voces mucho más ajustadas semánticamente, según los contextos, como *aprobar*, *permitir*, *aceptar*, *autorizar*, *ratificar*, *sancionar (una ley)*. Muchos, para expresar la idea de que un asunto no termina de solucionarse, prefieren hacerlo diciendo que *la pelota está en el tejado de (alguien o algo)*, que con el simple y llano *el asunto continúa sin resolverse*, o que se *está a la espera de una solución definitiva.*

Estas palabras, frases o expresiones fosilizadas, que denominamos *clichés,* son síntoma de falta de gusto o de pereza en la expresión, y se alejan de la propiedad y la corrección lingüísticas, y, por supuesto, no poseen el valor de formas prestigiosas que algunos les atribuyen. Precisamente, es ese falso prestigio la causa de su difusión, y representan un buen ejemplo de cómo la crisis se refleja en el lenguaje empobreciéndolo también. Son muchas más las locuciones que podríamos añadir a las anteriores, y casi todas ellas suelen ocupar espacios semánticos de otras palabras más apropiadas y con mayores matices. He aquí algunas locuciones de carácter verbal: *poner los puntos sobre las íes, poner negro sobre blanco, dar carpetazo, dar una de cal y otra de arena, (des)enterrar el hacha de guerra, dar una vuelta de tuerca, anunciar a bombo y platillo, perder el tren del desarrollo, ponerse las pilas, pasarse tres pueblos, dar un giro de 180 grados, mantenella (sostenella) y no enmendalla*, *hacer un ejercicio de responsabilidad,* entre otras.

No hablemos ya de todas aquellas expresiones del ámbito de la economía que inundan las páginas de nuestros periódicos y que se aceptan y se repiten en connivencia (¿inconsciente?) con sus emisores. Cómo es posible que aceptemos que se nos diga que vivimos en un período de *crecimiento económico negativo*, o que habrá una *devaluación competitiva de los salarios* (en vez de una bajada de los sueldos), o que se nos hable del *recargo temporal de solidaridad* (que no es otra cosa que la modificación del IRPF), o del *tique moderador sanitario* (para hacer referencia al copago en la sanidad pública). Espero que ahora que ya sabemos cuáles fueron las causas y las consecuencias del llamado *proceso de regularización de activos ocultos* exijamos la denominación de *amnistía fiscal*, para que no se nos hiera más, por lo menos de palabra.

Pero no era mi idea inicial entrar a comentar asuntos de tanto calado como el uso de los eu-

femismos, esas palabras con las que se camuflan tantas realidades, incómodas para algunos, cuyo abuso cínico, grosero y perverso ha dado lugar al lenguaje políticamente correcto, pues este exige un tratamiento detenido que excede los objetivos de este artículo.

Hay clichés de reciente acuñación que convendría considerar por si aún estamos a tiempo de frenar su desmedida difusión; se trata de dos expresiones sustantivas y dos locuciones verbales: *brotes verdes*, *línea(s) roja(s)*, *poner en valor* y *hacer pedagogía*. No voy a realizar ahora un comentario lingüístico de estos clichés que hasta empiezan a ser objeto de burla por algunos de nuestros ilustres autores de viñetas (véase, por ejemplo, la de Forges publicada en *El País* el 3 de septiembre de 2011); pero sí me atrevo a sugerir que antes de volver a usar alguna de ellas se procure realizar un pequeño esfuerzo por tratar de sustituirlas por otras palabras más concisas, más precisas y menos trilladas, como *señales, signos, indicios* o *vestigios de recuperación*; *frontera o límite; valorar, apreciar, estimar, enseñar, demostrar, ilustrar, dar ejemplo*. Pruébense algunas de estas sencillas sustituciones y veremos cómo nuestros textos ganan en originalidad y precisión.

Esta tendencia a la expresión repetida alcanza a todos los niveles y registros, y las escuchamos de boca de hablantes pertenecientes a niveles socioculturales considerados altos. Así, ante la noticia de que el Banco de España va a supervisar con inspectores a las entidades bancarias, el experto contertulio comenta: "Nunca es tarde si la dicha es buena, aunque a buenas horas mangas verdes"; bien pudo haber dicho algo así como que la medida, aunque conveniente, llegaba con cierto retraso, o que de haberse tomado antes los resultados hubieran sido otros, o algo por el estilo. No he oído a ningún político del partido en el Gobierno que tras ser preguntado sobre si se tomarían medidas con aquellos que están implicados en algún caso de corrupción, dijera otra cosa que no fuera "Por supuesto, caiga quien caiga, y que cada palo aguante su vela".

La comodidad está llevando a la vulgarización, a que se hable –y se escriba– con la mimética y enojosa repetición de las ideas ya expresadas, mejor o peor, por otros, como hacía Sancho Panza (con perdón al entrañable personaje cervantino), quien para compensar su ignorancia recurría siempre al refranero. No es que pretenda –ni mucho menos– que acudamos a la norma lingüística que Cervantes pone en boca de don Quijote, pero sí que aprovechemos la riqueza y la extraordinaria versatilidad de nuestro idioma, a la que aludía al principio, y hagamos uso de sus extraordinarias posibilidades.

¿Qué nos queda al final si ni siquiera somos capaces de demostrar que somos dueños de nuestras propias palabras?

Ortografía

Malentendidos homofónicos

Pero el ambiente político se va enrareciendo. En España ya suenan las campanas de la segunda República. **La dictadura de Primo de Rivera empieza a ser aguas, los intelectuales se rebelan, se caldea el ambiente**. Alberti, totalmente involucrado en los aconteceres políticos, empieza a escribir su obra poética-política, también denominada por los críticos como "poesía social", su teatro contestatario: se convierte en un poeta del pueblo.

Nuno Cobre: "La arboleda perdida" de Rafael Alberti, reseña, 18/09/2012, [en línea] www.laspalmerasmienten.com/2012/09/la-resena-la-arboleda-perdida-de-rafael.html#.dpuf.

Curiosidades del Español

Respuesta frecuente a la pregunta "¿qué hora es?", cuando son las 12:45 de la mañana: "**las** menos cuarto".

Orden de las palabras

La Constitución escrita es una. La Constitución vivida es otra, que no puede estar en contradicción con la Constitución literal, pero que va más allá del texto escrito. La Constitución de 2013 es más exigente en términos democráticos de lo que fue la Constitución de 1978. La diferencia está en la práctica constitucional democrática, de la que España había carecido antes del proceso constituyente de 1978 y de la que, afortunadamente, hoy disponemos.

Viene **a cuento** esta introducción **del** debate que se ha abierto al haberse tenido noticia de que el presidente del Tribunal Constitucional accedió a la condición de magistrado siendo militante del PP.

Javier Pérez Royo:
"Contra el sentido común", *El País,* 20/07/2013

Usos inapropiados

El contraste entre lo que pasa en otras democracias y lo que sucede aquí produce perplejidad. **Admira** la inmediatez con que un político dimite en Alemania por indicios de supuesta comisión de un delito o por falta de ética, como plagiar una tesis.

José Antonio Gómez Yáñez:
"Aquí no dimite nadie. ¿Por qué?", *El País,*
14/10/2013

El Idioma Castellano

Señores, un servidor:
Pedro Pérez Baticola,
cual la Academia Española,
"limpia, fija y da esplendor".

Pero yo lo hago mejor;
y no son ganas de hablar,
pues les voy a demostrar
que es preciso meter mano
al idioma castellano,
donde hay mucho que arreglar.

¿Me quieren decir por qué,
en tamaño y en esencia,
hay esa gran diferencia
entre un *buque* y un *buqué*?

¿Por el acento? Pues yo,
por esa insignificancia,
no concibo la distancia
de un *presidio* a *presidió*.

Ni de *tomas* a Tomás,
de un p*aleto* a *paletó*
ni de *topo* a que *topó*
ni de *colas* a Colás.

Mas dejemos el acento
que convierte, como ves,
las *ingles* en un *inglés*
y vamos con otro cuento.

¿A ustedes no les asombra
que diciendo *chico* y *chica*,
majo y *maja*, *rico* y *rica*,
no digamos *hombre* y *hombra*?

Y la frase tan oída
del *marido* y la *mujer*
¿por qué no tiene que ser
el *marido* y la *marida*?

El sexo a hablar nos obliga
a cada cual como digo;
si es hombre, me voy *contigo*;
si es mujer, me voy *contiga*.

¿Por qué llamamos *tortero*
al que elabora una torta
y al sastre que ternos corta
no le llamamos *ternero*?

Como tampoco imagino
ni el diccionario me explica
por qué al que gorros fabrica
no se le llama *gorrino*.

¿Por qué las Josefas son
por Pepitas conocidas,
como si fueran salidas
de las tripas de un melón?

¿Por qué el de Cuenca no es *cuenco*,
bodoque el que va de boda,
y al que los árboles poda
no se le llama *podenco*?

Cometa está mal escrito
y por eso no me peta;
¿hay en el cielo un cometa
que cometa algún delito?

Y no habrá quien no conciba
que llamarle *firmamento*
al cielo es un esperpento;
¿quién va a firmar allá arriba?

¿Y es posible que persona
alguna acepte el criterio
de que llamen *monasterio*
donde no hay ninguna mona?

De igual manera me quejo
al ver que un *libro* es un *tomo*;
será un *tomo* si lo tomo
y si no lo tomo, un *dejo*.

De largo sacan *largueza*
en lugar de *larguedad*;
y de corto, *cortedad*,
en vez de sacar *corteza*.

Si el que bebe es *bebedor*,
el sitio es el *bebedero*,
y hay que llamar *comedero*
a lo que hoy es *comedor*.

Comedor será quien coma,
como es *bebedor* quien bebe:
y de esta manera debe
modificarse el idioma.

¿Y vuestra vista no mira
lo mismo que yo lo miro,
que quien descerraja un tiro
dispara, pero no *tira*?

Este verbo y más de mil
en nuestro idioma es un *barro*;
tira el que tira del carro,
no quien dispara un fusil.

Si se le llama *mirón*
al que está mirando mucho,
cuando ladre mucho un chucho,
hay que llamarle *ladrón*;

porque el sufijo *-on*
indica aumento, y extraño
que a un *ramo* de gran tamaño
no se le llame *ramón*.

Y, por la misma razón,
si los que estáis escuchando
un buen rato estáis pasando,
estáis pasando un *ratón*.

¿Y no es tremenda gansada
en los teatros que sea
denominada *platea*
lo que nunca platea nada?

De la cárcel al rector
se le llama *carcelero*;
luego a quien es director
de una prisión, ¡por favor!,
hay que llamar *prisionero*.

Ya basta, para quedar
convencido el más profano
que el idioma castellano
tiene mucho que arreglar.

Aquí se acaba la historia.
Si ahora, para terminar,
unas palmadas me dan,
ustedes no extrañarán
que les llame *palmatorias*.

Autor: Pablo Perellada
(Melitón González)

Véase http://palabrasdepoeta-lemoinestar.blogspot.com.es/2008/05/el-idioma-castellano-pablo-parellada.html

Congresos celebrados

XXIV Congreso Internacional de ASELE

La vigésima cuarta edición del Congreso Internacional de ASELE se ha celebrado este año en la Universidad de Jaén entre el 18 y el 21 de septiembre. La temática elegida, coincidiendo con el XXV aniversario de la creación de la asociación, tras once años de la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y seis del *Plan curricular* del Instituto Cervantes, ha sido *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, con el propósito de meditar sobre el camino recorrido para continuar con nuestra labor docente e investigadora con criterios renovados.

Las sesiones académicas tuvieron lugar en el campus universitario de Las Lagunillas de la Universidad de Jaén, si bien en dos espacios distintos: las plenarias, las mesas redondas, la asamblea de la Asociación y los actos de inauguración y clausura se desarrollaron en el aula magna, lugar idóneo para dar cabida a todos los participantes; a su vez, las comunicaciones, talleres y presentaciones editoriales tuvieron sede en el edificio C4, espacio que permitía realizar todas las actividades en una misma planta y donde se sitúa la cafetería universitaria, lo que facilitaba que los participantes no tuvieran que desplazarse a otros edificios en las pausas y almuerzos.

Este año la asistencia ha rondado los 220 asistentes, entre participantes, comunicantes y conferenciantes, con un total de 89 comunicaciones y 28 talleres. Aunque la mayoría de los participantes procedían de España, hemos contado igualmente con la presencia de personas provenientes de hasta 17 países distintos. Al margen de las comunicaciones y de los talleres, hemos contado con tres conferencias plenarias, dos mesas redondas y varias presentaciones institucionales y de editoriales.

El congreso fue inaugurado el miércoles 18 de septiembre por los doctores M.ª Victoria López Ramón (vicerrectora de Internacionalización de la Universidad de Jaén), Yolanda Caballero Aceituno (Diputación Provincial de Jaén y departamento de Filología Inglesa, Universidad de Jaén), Susana Pastor Cesteros (presidenta de ASELE, Universidad de Alicante), Jesús Nieto García (presidente del Congreso y director del CEALM, Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de la Universidad de Jaén) e Isabel Sánchez López (secretaria del Congreso y coordinadora del área de español del CEALM).

Una vez finalizado el acto protocolario, la Dra. Marta Baralo Ottonello (Universidad Antonio de Nebrija) abrió magistralmente las actividades académicas con la conferencia plenaria titulada *El postmétodo: del conectivismo a la decisión didáctica del profesor reflexivo*; a continuación, comenzó una primera sesión de comunicaciones hasta el final de la mañana.

Tras los primeros talleres, por la tarde y moderada por el Dr. Enrique Balmaseda Maestu (Universidad de La Rioja) se celebró la primera mesa redonda, espacio de debate por excelencia, cuya temática fue *La formación del docente de ELE*, y en la que también participaron la Dra. Lourdes Díaz Rodríguez (Universidad Pompeu Fabra), el Dr. Francisco Herrera Jiménez (FEDELE) y la Dra. Marta Higueras García (Instituto Cervantes).

Ese mismo día, una vez finalizadas las sesiones académicas, tuvo lugar la recepción oficial del congreso en un enclave singular, el salón mudéjar del Excmo. Ayuntamiento de Jaén; a continuación, los participantes pudieron disfrutar de una visita guiada por el casco histórico de la ciudad, deleitarse con el patrimonio histórico y cultural y conocer la historia de esta singularísima ciudad, tradicionalmente conocida como lugar de paso y frontera, ya que en sus tierras han habitado diferentes culturas milenarias y en ella musulmanes, cristianos y judíos vivieron

en armonía durante siglos. Entre las joyas culturales con las que cuenta Jaén cabe destacar su catedral, pieza clave del renacimiento español. Finalizada la visita, se ofreció un tapeo (o cena) en el que se degustaron productos típicos de la zona, durante el cual los participantes pudieron confraternizar y compartir experiencias.

El segundo día del congreso comenzó a primera hora de la mañana con las comunicaciones previstas para ese día y, tras una pausa, se celebraron dos actos académicos de especial relevancia: en primer lugar, la Dra. Marta Higueras García (Instituto Cervantes) presentó la sesión titulada *Competencias clave del profesor de* ELE *y parrilla del perfil del profesor de idiomas*, tema que suscitó gran interés y un apasionado debate; una vez finalizado el acto, el Dr. Alfonso Martínez Baztán (Universidad de Granada) nos ilustró con la plenaria titulada *Garantías y limitaciones en la evaluación de lenguas*.

Ya por la tarde, tras los talleres previstos, tuvo lugar la Asamblea General de ASELE, en donde se dio a conocer el fallo de los premios de investigación 2013 y se presentaron las nuevas publicaciones. Asimismo se discutieron temas de gran interés para los socios, como redefinir la figura del delegado de ASELE en países extranjeros, el carácter de la convocatoria de los premios de investigación o la posibilidad de celebrar el próximo encuentro en la Universidad Carlos III de Madrid, entre otros.

El viernes, último día de contenido académico del congreso, tras las comunicaciones a primera hora de la mañana, tuvo lugar la interesantísima mesa redonda titulada *Pasado, presente y futuro de los diccionarios para el aprendizaje del español*, moderada por la Dra. Isabel Sánchez López (Universidad de Jaén) y que tuvo como ilustres participantes al Dr. Ignacio Bosque Muñoz (Universidad Complutense de Madrid), al Dr. Humberto Hernández Hernández (Universidad de La Laguna) y a la Dra. Concepción Maldonado González (Universidad Complutense de Madrid), y en la que se debatió, como bien indica su título, sobre la evolución del uso del diccionario en el aprendizaje del español hasta la actualidad y sobre las propuestas futuras en esta temática. La mañana finalizó con la presentación de los últimos talleres del congreso.

Ya por la tarde tuvimos el último bloque de comunicaciones y las presentaciones editoriales (Edinumen, SGEL, Edelsa, Difusión y Anaya), donde los participantes pudieron conocer las novedades en cuanto a materiales y métodos, así como compartir experiencias y recursos para la clase.

Para cerrar las actividades académicas del congreso tuvo lugar la conferencia plenaria de clausura impartida magistralmente por el Dr. Jesús Fernández González (Universidad de Salamanca) con el título *Desarrollos y aplicaciones de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*, y que puso un broche de oro, tanto por la temática, que englobaba de alguna forma las líneas abordadas en el congreso, como por la calidad de la misma.

Como punto final se celebró la clausura oficial al congreso, en la que intervinieron la Dra. Susana Pastor Cesteros, el Dr. Jesús Nieto García y la Dra. Isabel Sánchez López.

Se agradeció calurosamente la participación de todos los asistentes y el apoyo de todos aquellos que contribuyeron a la celebración del congreso, ya que sin su ayuda habría sido imposible organizar este evento. Igualmente se destacó el apoyo de los patrocinadores y colaboradores: Caja Rural de Jaén, Editorial SGEL, Ayuntamiento de Jaén, Diputación Provincial de Jaén y Universidad de Jaén. Un agradecimiento especial por parte tanto de los asistentes como del comité organizador fue para el personal de apoyo, estudiantes de los últimos años del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Jaén, por su disponibilidad, incansable esfuerzo y trabajo, y en palabras de algunos de los participantes "por ser tan atentos y simpáticos".

Tras la clausura, como no podía ser menos, se ofreció un vino de honor de despedida en el que los socios y participantes, exhaustos tras tres intensos días, pero contentos por la enriquecedora experiencia, pudimos compartir lo vivido en el congreso y afianzar, si cabe aún más, la amistad que nos une.

El sábado 21, tras la finalización de las actividades científicas y como ya es habitual en los congresos de ASELE, estaba reservado para una excursión. Hasta 55 participantes pudieron conocer mejor el patrimonio cultural de las tierras jiennenses, disfrutando de una visita guiada por Úbeda y Baeza, ciudades Patrimonio de la Humanidad. Separadas por tan solo 8 kilómetros, estas ciudades emblemáticas atesoran un impresionante conjunto monumental y conservan el hechizo de hace 500 años, lo que las convierte en auténticas joyas del período renacentista en el sur de Europa. Los asistentes también disfrutaron de un almuerzo con productos típicos de la zona, y como no podía ser de otro modo, dado que la provincia de Jaén es la mayor productora del mundo de aceite de oliva, los asistentes participaron en una degustación de este producto, llamado por muchos con razón "oro líquido".

Hemos de añadir, como señala la circular del programa, que el jueves 19 estaba prevista la conferencia plenaria *Apuntes para un marco 2.0* impartida por el Dr. Peter Slagter. Debido a problemas de salud, el Dr. Slagter no pudo acudir al congreso y fue sustituido, como hemos señalado, por el Dr. Alfonso Martínez Baztán. Desde aquí aprovechamos para desearle una rápida recuperación y esperamos verle batallando en próximos encuentros y congresos.

Asimismo, un año más y como es tónica en los congresos de ASELE, hay que destacar el alto nivel académico de las comunicaciones y talleres, que esperamos quede reflejado en las futuras actas del congreso.

Sin mucho más que añadir, desde el comité organizador de la Universidad de Jaén queremos dar las gracias a cada una de las personas que han hecho posible la organización de este congreso: socios, participantes, comunicantes, talleristas, ponentes, presidentes de mesa y personal de apoyo, ya que sin su ayuda habría sido imposible la realización del mismo. También es necesario y justo reconocer el apoyo de las instituciones y de los patrocinadores y colaboradores, sin los que no habría sido posible alcanzar el nivel que tuvieron los recursos y las actividades complementarias realizadas. Del mismo modo queremos agradecer a la Junta Directiva de ASELE que nos brindaran la oportunidad de ser sede de este congreso, por su paciencia, ayuda y colaboración en la organización del mismo. Desde el comité organizador hemos intentado que el programa y las actividades organizadas respondieran a las expectativas creadas, poner lo mejor de nosotros para que los más de 200 asistentes se sintieran como en casa y disfrutaran de esos cuatro días de convivencia y conocimiento.

Estimados socios, esperamos reencontrarnos en el próximo congreso ASELE. Gracias a todos.

ALEJANDRO CASTELLANO MERINO
FRANCISCO FUENTES MARTÍNEZ

Próximos congresos

La web 2.0 en la clase de ELE *para todos*
Fechas: 23 de noviembre de 2013
Lugar: Kortrijk, Bruselas
Organizador: Katholieke Hogeschool VIVES - HANTAL - KU Leuven - Consejería de Educación
www.katho.be/page.aspx?smid=4100

Doctoral Workshop - Mixed-Methods in Second Language Acquisition Research: Benefits and Challenges
Fechas: 25 y 26 de noviembre de 2013
Lugar: Barcelona, España
Organizador: Universidad de Barcelona
mixedmethodssla2013.weebly.com

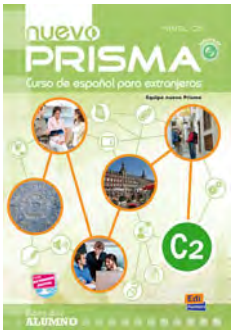
III CE/LEAP, Congreso de Español como Lengua Extrajera en Asia-Pacífico
Fechas: 27-29 de noviembre de 2013
Lugar: Manila, Filipinas
Organizador: Embajada de España en Filipinas e Instituto Cervantes de Manila
www.celeap.com

XIV Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didática da Língua e da Literatura
Fechas: 3-5 de diciembre de 2013
Lugar: Braga, Portugal
Organizador: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Universidade do Minho
cehum.ilch.uminho.pt/sedllbragaxiv/default

Telecollaboration in University Foreign Language Education
Fechas: 12-14 de febrero de 2014
Lugar: León, España
Organizador: Universidad de León
unicollaboration.unileon.es

1st International Conference on Teaching Grammar
Fechas: 27 y 28 de febrero de 2014
Lugar: Valencia, España
Contacto: María José García Folgado
E-mail: congram2014@gmail.com
http://congram2014.blogspot.com.es

Los Estudios de Traducción e Interpretación Basados en Corpus
Fechas: 26 y 27 de marzo de 2014
Lugar: Soria, España
Contacto: María Teresa Sánchez Nieto
coloquio.hermeneus.trad@uva.es



Equipo Nuevo Prisma
Nuevo Prisma C2. Curso de español para extranjeros

Madrid, Edinumen, 2012

Enmarcado en la colección *Nuevo Prisma*, Edinumen ha creado *Nuevo Prisma C2*, el primer manual correspondiente a este nivel acorde al *MCER* y al *PCIC*. *Nuevo Prisma* es un método de español completo que se estructura en seis niveles (A1-C2), de manera que quedan cubiertos todos los estadios de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Este curso de español general supone la evolución de *Prisma*, que en 2001 se convirtió en el primer curso de español estructurado según el *MCER* y el *PCIC*, y apuesta por un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno es el protagonista, el agente social que debe realizar tareas o acciones en diversos contextos socioculturales movilizando sus recursos cognitivos y afectivos. Es por esta razón por la que este material aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del español desde una metodología comunicativa, con un enfoque orientado a la acción y con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa e intercultural del hablante.

Con este propósito –y conscientes de que el nivel C2 presenta complejidades derivadas de la heterogeneidad del alumnado, más evidente, quizá, en estos estadios de aprendizaje–, *Nuevo Prisma C2* es un material ameno y actual, creado en función de las necesidades e intereses de los estudiantes con alto dominio de la lengua.

Tal y como ocurre en el resto de materiales de la colección, *Nuevo Prisma C2* es un curso muy completo que se compone de un libro del alumno (con CD), de un libro de ejercicios (con CD) y de la extensión digital ELEteca, un material que permite al alumno y al docente sacar el máximo rendimiento a este método. Esta plataforma virtual supone una gran innovación y una fuente de recursos de autorregulación del proceso de aprendizaje para el alumno, ya que no se reduce a un centro digital que aporte prácticas interactivas de refuerzo y consolidación, sino que a los recursos extra se unen las funcionalidades propias de la web 2.0, y se integran actividades colaborativas, wikis, grupos privados de trabajo, foros con los autores, es decir, se crea un entorno social de aprendizaje. En el caso del docente, tanto el libro del profesor como la Guía Maestra Digital (GMD) se encuentran en proceso de preparación, pero *Nuevo Prisma C2* incluye la novedad de que en ELEteca se encuentran las claves, transcripciones y fichas de ampliación, así como material proyectable y fotocopiable, y de seguimiento y evaluación. Por lo tanto, la plataforma digital y el material impreso quedan interrelacionados y complementados de una manera muy significativa y adecuada, de acuerdo con las necesidades del alumno de nivel C2, ya que atiende a los diferentes estilos de aprendizaje e intereses y, especialmente, a las necesidades de ampliación, refuerzo y consolidación, fundamentales en este estadio de dominio de la lengua.

El libro del alumno y el libro de ejercicios se estructuran en doce unidades, organizadas temáticamente y de gran atractivo visual, a través de las que el alumno desarrolla su competencia comunicativa e intercultural, puesto que la reflexión gramatical e intercultural van de la mano. Las actividades propuestas, inductivas y deductivas, fomentan el trabajo cooperativo y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación, así como la adquisición de los contenidos establecidos en el *PCIC*. *Nuevo Prisma*

C2 profundiza de manera relevante en los contenidos léxicos y en las tipologías y géneros textuales, todo ello mediante actividades que tienen siempre presente el componente afectivo, en tanto que herramienta de motivación.

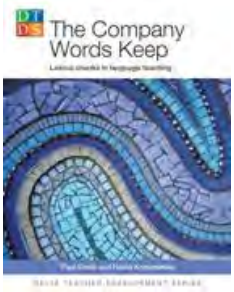
Cabe desatacar la variedad y relevancia en la selección de las tipologías y géneros textuales, ya que se ofrece un panorama textual, oral y escrito, muy rico y actual (blogs y Facebook, folletos turísticos, encuestas, artículos, monólogos radiofónicos, textos científicos y divulgativos, etc.), muy adecuado para el alumno de este nivel avanzado de aprendizaje de la lengua meta.

Resulta de gran interés, además, la incorporación en ELEteca de un elaborado Apéndice sobre Hispanoamérica, con una variedad de actividades lingüísticas, extralingüísticas y culturales, que permitirán al alumno adentrarse en la realidad y diversidad del mundo hispanohablante.

El libro del alumno cierra con un modelo de examen del DELE C2, que ofrece al alumno la posibilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y prepararse para las particularidades y dinámicas de este examen oficial.

En definitiva, nos encontramos ante un material de enseñanza-aprendizaje del español muy adecuado y útil para este estadio del proceso de aprendizaje del español. Se incorporan las últimas tendencias metodológicas y las herramientas interactivas necesarias para garantizar el desarrollo de las competencias del hablante y el éxito en el uso contextualizado del español. La lengua y la cultura se aprenden de manera asociada, de modo que los contenidos funcionales, lingüísticos y culturales conforman un único objetivo. El componente estratégico se trabaja de una manera muy acertada a lo largo del curso y permite al alumno ser consciente de qué puede hacer con la lengua como herramienta de comunicación y acceso al mundo. *Nuevo Prisma C2* es, por consiguiente, un material muy versátil que se adapta muy bien a las características y necesidades tanto del alumnado como del profesorado del nivel C2.

Nekane Celayeta Gil
ncgil@alumni.unav.es



Davis, Paul, y Hanna Kryszewska
The company words keep

UK, Delta Publishing, 2012.

Entre las novedades bibliográficas para profesores de enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras que me han llamado la atención recientemente, por su fusión perfecta de teoría, práctica y desarrollo profesional, está el libro de los profesores de inglés y formadores de profesores, Paul Davis y Hanna Kryszewska. La expresión clave de la obra, cuyo título proviene de la cita del lingüista pionero del enfoque léxico, John Rupert Firth (1890-1960): "you shall know a word by the company it keeps", es *lexical chunk*, segmento léxico prefabricado. Los autores proponen una metodología del enfoque léxico para todos los niveles del aprendizaje de L2, empezando en la primera parte del libro (parte A) con el marco teórico, siguiendo con la parte más exhaustiva, que corresponde a las actividades del enfoque léxico para la clase (parte B), y terminando con las reflexiones y el desarrollo profesional para el profesor (parte C).

Los profesores que ya están familiarizados con el enfoque léxico van a leer este libro como continuación o más bien como aplicación de dicho enfoque. No obstante, esto no quiere decir que sea desaconsejable para profesores novatos o menos familiarizados con la segmentación léxica, dado que las trece páginas teóricas están escritas de una forma concisa, clara y persuasiva. Los autores explican primero qué son los segmentos léxicos (*lexical chunks*), en qué grupos

se dividen (por ejemplo: colocaciones, frases hechas...), cuál es su uso y frecuencia, así como su presencia en los manuales de lenguas extranjeras, gramáticas y diccionarios; rechazan la gramática como punto de partida en los manuales y el vocabulario como una ocurrencia tardía, adicional, y sostienen que la fluidez en una lengua (materna o extranjera) depende de los segmentos léxicos prefabricados que tengamos en nuestra memoria, los cuales pueden ser recuperado y articulados rápidamente. En varias partes del libro se hace referencia a la lingüística de corpus, disciplina que, como se sabe, ha contribuido a desarrollar el enfoque léxico. Lo que personalmente más me ha cautivado es la explicación de la metodología del enfoque léxico o cómo usarlo en clase en niveles diferentes.

No obstante, se trata de un libro de consulta que también se puede utilizar solo para buscar algunas actividades complementarias. La segunda parte del libro consta de más de cien actividades, divididas en cinco capítulos, que hacen hincapié en la segmentación léxica. Las actividades del primer capítulo presentan la importancia de la observación y aprendizaje de las palabras "en su compañía", el segundo ofrece ideas sobre cómo aplicar este enfoque a un manual, el tercero se detiene en las actividades para consolidar el conocimiento de los segmentos léxicos, el cuarto se dedica a los textos auténticos y el quinto introduce la aplicación de la lingüística computacional, con cuyas herramientas se pueden observar la frecuencia y el contexto de segmentos léxicos. Las actividades cubren todos los niveles y destrezas, siempre con el objetivo principal de aprender las combinaciones correctas de palabras. Los profesores encontrarán muchas ideas también para los alumnos de niveles avanzados, quienes suelen cometer más errores léxicos que gramaticales, sobre todo con las combinaciones incorrectas o inapropiadas. Muchas actividades incluyen también trabajo con diccionarios. Está claro que, aunque los ejemplos están en inglés, no resulta difícil adaptarlo a la enseñanza del español –al menos en mi opinión.

Por último, pero no por ello menos importante, es de destacar la tercera parte del libro dedicada al desarrollo profesional del profesor y a la necesidad de reflexionar sobre la metodología utilizada, algo que solemos descuidar. No solo obliga a reflexionar sobre la enseñanza del léxico, el uso del enfoque léxico y la relación de la segmentación léxica con la lengua materna, sino también sobre dicho enfoque utilizado con alumnos de diferentes edades: niños, adolescentes y adultos.

El valor especial de este libro reside también en ofrecer bibliografía específica que puede servir a los profesores para seguir leyendo sobre el enfoque léxico o investigando con la ayuda de gramáticas y diccionarios especializados y, sobre todo, de herramientas existentes en la red.

A pesar de su versión original en inglés, los autores no lo definen como una herramienta para los profesores de inglés sino como una herramienta para la enseñanza de lenguas en general. Como obra de consulta, no cabe duda de que este libro será muy útil y una fuente de ideas para todos los profesores de lenguas extranjeras.

Marjana Šifrar Kalan
Universidad de Liubliana (Eslovenia)
marjana.kalan@siol.net

Cristina López Moreno
Un año en España (A1-A2)

Madrid, SGEL, 2010.

La editorial SGEL ha asumido desde sus inicios profesionales la labor constante y progresiva de perfeccionar la enseñanza del español como lengua extranjera dentro de un marco de innovación, iniciativa, rigor, solidez y profesionalidad. En el seno de este escenario de valores se creó el libro de texto *Un año en España*. Publicado ya en 2010, pero todavía desconocido para muchos, no podemos dejar de señalar aquí que este manual aúna tendencias metodológicas actuales desde una perspectiva comunicativa, con la cual pretende atender a la diversidad de discentes y docentes. El objetivo principal de este material didáctico es proporcionar al estudiante las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que coinciden diferentes culturas.

Cristina López Moreno presenta *Un año en España* como una solución a la necesidad de ofrecer un manual de lengua española que satisfaga las inquietudes y exigencias lingüísticas y culturales que manifiestan los estudiantes Erasmus cuando llegan a las universidades españolas. La obra representa una herramienta metodológica intensiva de español dirigido a este tipo de estudiantes con niveles A1 (Comienza) y A2 (Continúa). El manual (con su correspondiente CD) combina los conocimientos idiomáticos y culturales del español y las experiencias vividas por los jóvenes extranjeros.

Un año en España está estructurado en torno a un año académico y a las experiencias vividas por Sonia Walton, una joven británica estudiante Erasmus en la Universidad de Santiago de Compostela. Cada unidad camina en paralelo al progreso lingüístico que experimenta este personaje durante su estancia en la capital gallega. A medida que avanza el libro, los alumnos van aprendiendo junto a la protagonista contenidos lingüísticos y elementos culturales característicos del entorno español. Además, la autora ha querido narrar la historia de un personaje que experimenta una estancia extraordinaria y que ve en España un país lleno de expectativas positivas. La decisión de querer conceder al temario este enfoque particular lo encuadra dentro de una metodología innovadora que presenta un fuerte respaldo pedagógico. El estudiante extranjero encuentra por primera vez en su libro de texto un referente cercano con el que comparte unas vivencias y unas necesidades comunes. Será junto a él, y con ayuda del profesor, como irá recibiendo una sólida formación y preparación en el proceso de adquisición de la lengua española. Este modo de acercar al alumno hacia la asimilación del idioma despierta en el discente una motivación y un atractivo que favorece y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las 14 unidades didácticas que integran el contenido de este novedoso instrumento académico se organizan en cinco secciones diseñadas para que el estudiante adquiera madurez en unas destrezas lingüísticas concretas: lectura, gramática, escritura, conversación y audición. Cada uno de estos temas actúa a modo de bisagra al recoger contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de las unidades anteriores.

El libro que propone López Moreno reúne ejercicios de diferente tipo, a través de los cuales se guía al estudiante para que adquiera una competencia comunicativa propia de los niveles A1 y A2. El alumno aprende a interactuar de forma sencilla con sus compañeros, reconoce la escritura, es capaz de plantear y contestar a preguntas sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, comienza a construir oraciones sim-

ples y a expresarse a través de la comunicación no verbal. En definitiva, el discente comprende, interpreta y reacciona. Además, muchas de las actividades están pensadas para fomentar y enriquecer la capacidad del alumno para trabajar en parejas o en pequeños grupos. De esta manera se pretende mejorar la interacción y la interculturalidad entre los estudiantes de ELE.

Cada unidad didáctica avanza con nuevas entradas al blog de Sonia, la protagonista. Esta herramienta de escritura, propia del entorno tecnológico y virtual de las nuevas generaciones, genera en el estudiante un acercamiento favorable al contenido del manual. A través del blog, la voz de Sonia narra a modo de diario personal sus experiencias en España, y a su vez provoca en su receptor –el estudiante de ELE– un vínculo con sus propias vivencias. En cada unidad, Sonia muestra a los aprendices de este libro las últimas noticias que describen cómo se va desarrollando su estancia en Santiago de Compostela. A su vez, este tipo de publicaciones más personales se complementan con otras dos de carácter turístico: "Nota cultural", que recoge textos destinados a narrar aspectos culturales del ideario español, y "Mis viajes", sección que da cabida a los viajes que realiza y a los pueblos españoles que visita la protagonista del blog.

Cabe señalar el realismo que la autora del manual ha querido conferirle al viaje que está realizando Sonia, a través de los nombres de los meses y de las épocas del año que vive la protagonista, que sirven de título para las distintas unidades.

El trabajo abordado por Cristina López Moreno destaca por su metodología innovadora y la puesta en práctica de unas pulidas herramientas interactivas que persiguen el correcto desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación, así como un incremento en la motivación del estudiante de ELE.

Virginia Marín Marín
vmarin@alumni.unav.es

Aprende español callejeando por Madrid

http://palabraspormadrid.blogspot.com.es

Aprende español callejeando por Madrid es un blog muy recomendable para cualquier estudiante de ELE. En cada una de sus entradas se muestran fotografías de textos breves (carteles, pancartas, avisos, etc.) que podríamos encontrarnos en cualquier ciudad española y que permiten explicar muy claramente algunos aspectos de nuestra lengua y cultura. En algunos casos, se incluyen también algunos vídeos cortos.

Por un lado, supone una importante fuente de recursos para el profesor, puesto que nos ayuda a presentar diversos contenidos mediante textos reales y contextualizados. Encontramos gran variedad de temas que nos servirán para tratar aspectos gramaticales, léxicos, culturales, etc. Además, existe la posibilidad de generar un archivo pdf con cada una de las entradas del blog, lo que nos permite explotar dichos archivos trabajando la destreza de comprensión lectora. *Aprende español callejeando por Madrid* también puede resultar inspirador para el docente, que puede buscar ejemplos parecidos en su entorno. Este tipo de actividad es de gran ayuda a los estudiantes, ya que a través de ella les mostramos textos que pueden ver y reconocer en su día a día y que complementarían su aprendizaje del español.

Por otra parte, este blog es una herramienta muy útil para los alumnos, puesto que sería interesante que fueran ellos mismos los que consultasen las distintas entradas y ampliasen autónomamente sus conocimientos de español. Los textos están redactados de forma muy sencilla, y los ejemplos y las distintas imágenes facilitan mucho su comprensión.

Finalmente, como muchos otros blogs, su organización nos permite acceder a los distintos contenidos mediante un sistema de etiquetado. También sería interesante seguir el blog regularmente y trabajar distintos contenidos a lo largo del tiempo. Lo que resulta innegable es que la lectura de este blog es muy positiva tanto para profesores como para estudiantes de ELE que quieran mejorar su español.

ProfeDeEle.es y Diario ProfeDeEle 2.0

www.profedeele.es
http://diario.profedeele.es

ProfeDeEle.es es un blog de enseñanza de español como lengua extranjera creado por Daniel Hernández. Desde octubre de 2012, este blog se ha convertido en una de las webs de referencia para nuestra profesión, ya que en él encontramos una gran cantidad de recursos interesantes para profesores y estudiantes de ELE.

Recientemente, el proyecto ha crecido con la aparición del *Diario ProfeDeEle 2.0*. Este diario, impulsado por el propio Daniel Hernández, cuenta con la colaboración de otros profesionales de la enseñanza de ELE: María Pilar Carilla (responsable del blog *De amor y pedagogía*), Tatiana Gunko, Mar Galindo, Lucía Martínez y María Méndez.

Como el propio autor explica en su blog personal, gracias a internet tenemos acceso a muchísima información sobre la enseñanza de ELE, principalmente en blogs y en las redes sociales. Sin embargo, podemos perdernos fácilmente entre toda esa información, y los contenidos que encontramos no siempre tienen la calidad y utilidad deseadas.

La mayor ventaja de este diario es que resume, en un solo lugar, la información más reciente y relevante sobre la enseñanza de ELE. Podemos encontrar entradas de blogs, artículos o reportajes publicados en diversos medios de comunicación, gran parte de lo que otros profesores com-

parten en sus cuentas de Facebook o Twitter (utilizando *hashtags* como #ELE o #twitterELE), fotos y vídeos interesantes, etcétera.

Puesto que todos esos contenidos están organizados y son actualizados periódicamente, podemos mantenernos al tanto de lo que ocurre en la enseñanza de ELE sin necesidad de perdernos navegando por la red gastando un tiempo del que no siempre disponemos. Además, podemos suscribirnos para seguir las novedades del blog desde nuestro correo electrónico o con un lector de *feeds* RSS.

Por todas estas razones, iniciativas como el blog *ProfeDeEle.es* y el *Diario ProfeDeEle 2.0* son de gran utilidad para los que nos dedicamos a la enseñanza de ELE, ya que, por un lado, nos ayudan enormemente en nuestra labor diaria en el aula y, por otro, nos permiten conocer y aprender de lo que otros compañeros comparten en la red.

Ldelengua

http://eledelengua.com

Ldelengua es un podcast sobre el mundo de la enseñanza de ELE que lleva en funcionamiento desde febrero de 2007 y que está producido por Francisco Herrera, Victoria Ángeles Castrillejo, Emilia Conejo y Lucas Pérez de la Fuente.

En los más de setenta podcasts publicados hasta el momento, encontramos entrevistas o charlas con distintos profesionales sobre diversos temas que resultan muy interesantes para el profesor de ELE. Algunos ejemplos recientes son *La competencia digital docente*, *La enseñanza de la gramática* o *El uso de Twitter en el aula*.

Cada mes se publica un nuevo podcast, que generalmente tiene una duración de entre cuarenta y cincuenta minutos, donde se discute en profundidad sobre el tema que se trata en cada caso y donde se conoce el trabajo de expertos en ese tema en concreto. Dada la variedad de temas y la calidad de las intervenciones de los participantes, *LdeLengua* es un recurso que debemos tener en cuenta si queremos estar al día de lo que hacen otros profesionales del mundo del español como lengua extranjera.

Además, podemos acceder a antiguos podcasts, bien para escucharlos en línea, bien para descargarlos, y tenemos la opción de suscribirnos para recibir notificaciones de las nuevas publicaciones.

La misma web incluye una pestaña con el nombre *TdeTutorial*, en donde encontramos una serie de videotutoriales con los que podemos conocer y aprender a usar nuevas herramientas útiles para nuestro trabajo.

Por último, solo señalar que resulta positivo encontrar iniciativas como esta en la red, que nos permiten acceder de forma gratuita a contenidos muy interesantes con los que seguir formándonos y mejorando en nuestra labor docente.

Cristina Fernández Pesquera
Accem (Asturias)
cristina.fernandez.pesquera@gmail.com

Mora García, Javier
"Los cuantificadores indefinidos y su enseñanza a hablantes extranjeros"

Ogigia, núm. 13 (2013).

En su artículo, Javier Mora García estudia el trato de los cuantificadores indefinidos en distintas gramáticas sobre lengua española y en libros de texto de la enseñanza del español como lengua extranjera, con el propósito de establecer un nuevo enfoque para enseñar estas categorías gramaticales a aprendices de español como segunda lengua.

El principal problema que el autor encuentra con respecto al estudio y a la enseñanza de los cuantificadores indefinidos es que no hay consistencia de una gramática a otra en cuanto a la categoría gramatical a la que estos pertenecen. Es decir, en función de la gramática que se utilice, los cuantificadores indefinidos aparecen clasificados dentro de la categoría de adjetivos, pronombres, adverbios o determinantes. Además, tampoco hay unanimidad a la hora de determinar los elementos léxicos que los componen, la función que realizan (puesto que pueden transmitir distintos matices semánticos) e incluso su nomenclatura (aparecen mencionados como "pronombres indefinidos", "pronombres cuantitativos" y "cuantificadores"). Por tanto, los cuantificadores indefinidos se han considerado una categoría gramatical abierta y complicada cuya instrucción o bien se evita o bien es mínima en los manuales de español como lengua extranjera. De esta realidad se deriva la necesidad de establecer una nueva clasificación de los cuantificadores indefinidos que ayude a enseñarlos a hablantes no nativos.

Con todo esto, el autor propone un replanteamiento de los cuantificadores indefinidos para facilitar su enseñanza y adaptarla a los seis niveles establecidos dentro del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. El primer paso es establecer una denominación común para dicha categoría. Javier Mora García defiende que el término más adecuado es "cuantificadores indefinidos" puesto que refleja claramente su relación con una cantidad indeterminada o imprecisa y, por consiguiente, se oponen a los cuantificadores numerales.

Después de establecer la terminología adecuada para referirse a esta estructura (cuantificadores indefinidos), el autor plantea una nueva propuesta didáctica para enseñarlos e indica cuáles de ellos deben estudiarse en cada uno de los niveles establecidos por el Marco común europeo. Así, partiendo de las pautas establecidas por el Plan curricular del Instituto Cervantes, la nueva propuesta didáctica establece que en el nivel A1 los cuantificadores indefinidos que se deben enseñar son poco, mucho y bastante, junto con los usos básicos de algo, alguien, nada y todo. En el nivel A2, los estudiantes deben aprender el uso de demasiado, alguno, ninguno (y sus variantes algún y ningún) y varios. Además, el autor propone introducir la doble negación con nadie y nada en este nivel. En el nivel B1, la lista de cuantificadores indefinidos debe ampliarse con cada, un, uno y otro. También se propone reforzar los usos complejos de los cuantificadores indefinidos estudiados con anterioridad. Puesto que el nivel B2 presupone un uso fluido de la lengua, en este caso los estudiantes de español deben, por un lado, reforzar el conocimiento de los cuantificadores indefinidos aprendidos con anterioridad, enfatizando las estructuras más complicadas, y, por otro, aprender el uso de cualquier y cualquiera. Finalmente, en cuanto a los niveles C1 y C2, puesto que en ellos se incluye a los hablantes con un dominio de la lengua extranjera similar al de los hablantes nativos, el aprendizaje de los cuantificadores indefinidos consiste en el refuerzo de las unidades ya conocidas en usos muy avanza-

dos y complejos de la lengua española.

El autor concluye su artículo afirmando que su propuesta didáctica elimina los problemas encontrados en las gramáticas normativas y en los manuales de español como lengua extranjera y, por tanto, facilita el aprendizaje y comprensión de los cuantificadores indefinidos para los hablantes no nativos.

Miriam Altelarrea Llorente
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

Kirk, Rachel W.
"The effects of processing instruction with and without output: acquisition of the Spanish subjunctive in three conjunctional phrases"

Hispania, núm. 1 (vol. 96, March 2013), pp. 153-170.

Este artículo describe dos estudios que comparan la adquisición de tres estructuras con el infinitivo (para/antes de/sin + inf.) y tres con el subjuntivo (para que/antes (de) que/sin que + subj.). La adquisición de estas estructuras se considera problemática porque los equivalentes en inglés son iguales o similares, aunque el español emplea diferentes estructuras en esos casos.

Se examinan los efectos de la instrucción del procesamiento (IP) versus los de IP y la producción (P) en la adquisición de tres frases de conjunción y con infinitivos en español. Los participantes eran estudiantes de secundaria de L1 inglés, de nivel intermedio e intermedio-avanzado de español. Ellos recibieron 4 tipos de instrucción: 1) IP durante los tres días seguidos (IP + IP + IP); 2) IP durante los dos primeros días seguidos de producción enfocada en el significado (IP + IP + P); 3) IP durante el primer y el tercer día, con producción durante el segundo día (IP + P + IP); 4) IP un día, seguido de dos días de producción (IP + P + P). De este modo, manipulando el orden y la cantidad de la producción durante la instrucción, la autora intenta establecer si la producción asiste a la IP y pregunta cuándo será el tiempo más adecuado para presentar la producción durante la enseñanza del subjuntivo/infinitivo con las conjunciones.

Los resultados del test antes del tratamiento y de los dos test después muestran un efecto positivo de la IP en la interpretación y la producción. La presencia de la producción en el tratamiento no parece ayudar o impedir el efecto de IP. La única diferencia se nota cuando se dedica más tiempo a la producción que al IP (grupo IP + P + P). En este caso, los resultados de la interpretación

eran bastante más bajos en comparación con las demás condiciones. Sin embargo, todos los grupos mejoraron en la interpretación y la producción gracias al uso de IP para la enseñanza del subjuntivo/infinitivo en las construcciones con las conjunciones vistas en este estudio. Los resultados sugieren que hay que prestar más atención en clase a las actividades del input estructurado que a las actividades de producción.

Irina Goundareva
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa, Canadá

Gonzalo Pérez Ponferrada*

Supervivencia

Me está mirando fijamente. Tiene unos ojos grandes, azules, congelados en su última imagen. Creo que quiere decirme algo. Lo está intentando. Balbuceando me comenta que los muertos necesitan su tiempo para poder hablar.

Desde que lo degollé está tendido de lado en el sofá de piel blanca. Teñido del color que tiene la sangre cuando se derrama de un cuerpo.

"Es difícil saber cuánto rato seguiré vivo por dentro", me dice.

Aún sangra, pero no se mueve. La quietud de los muertos es muy diferente a la de los vivos. La soledad los envuelve y los paraliza para toda la eternidad.

De una manera rota y torpe me pregunta si es verdad que le arrebaté la vida. Le respondo que sí. "Nunca más podrás levantarte de esa postura", le dije. "Los próximos movimientos los harán por ti otras personas, cuando te envuelvan en un plástico para llevarte a la morgue".

Se llama Ángel Mejías y hasta hace un momento era concejal de cultura.

Me citó en su casa para desdramatizar el momento. Quería tirarme como a un perro. A la puta calle. Comenzó a explicarme que los tiempos eran muy difíciles. Estaba reestructurando el departamento.

Sonaba un viejo tango de Piazzolla.

Antes de rajarle el cuello, me dijo: "Me encanta escuchar este tema con una copa de whisky. Este tango está hecho para soñar".

A mí ya me lo habían dicho extraoficialmente. El nuevo concejal quería sustituirme.

Desde que resultó elegido, ya tenía decidido reemplazarme por otro periodista. Un amigo.

Fue cuando decidí matarlo. Era él o yo. Por eso fui preparado.

"Seguro que me va a ir muy bien", me comentaba mientras hacía ruido con los cubitos de hielo. "Conoces a todo el mundo. De hecho tengo por ahí un par de propuestas. Te pasaré los teléfonos", decía con una sonrisa hueca y nerviosa.

Mientras me hablaba no pensaba en las consecuencias de su decisión. En mis hijas. En la pobreza. Tengo muchas deudas. No son días para quedarse sin trabajo. Y él no tendría que haberlo ni pensado. Nunca.

Ahora está muerto.

Quiere arreglarlo. Ya es tarde." No pierdas más el tiempo", le aclaré. "Ya eres un despojo". Lo hice de una manera mecánica. Primero me acerqué con mi vaso y se lo rompí en la cabeza. Era de culo grueso. Uno de los cristales se le quedó incrustado en la frente. Como si fuera la quilla de un barco pequeño. Gritó como una rata cuando la pisan. Saqué la navaja que tenía en el bolsillo y le corté el pescuezo. El sofá está asqueroso. Sangre oscura que también mancha el suelo, su ropa y mis manos.

El aire se le iba por la garganta que está abierta en canal. Salen burbujitas rojas de su cuello. Sigue tendido en el sofá, de lado.

Está aterrorizado. Yo también lo estoy. Los fantasmas también se asustan. Sus manos están frías. Su semblante pequeño. La cara se le ha encogido.

Lo miro un buen rato. Su voz es una mueca muda y sorprendida.

"Mi sangre se escapa. Ahora está más viva que yo. Se va a otro lugar. ¿Por qué me dejas vivo por dentro?".

Parece un muñeco embadurnado en salsa de tomate.

Si al final me cogen, estaré poco tiempo encerrado. Dirán que fue por enajenación mental, por miedo al paro.

Mientras destrozo la casa y le robo los objetos

* Gonzalo Pérez Ponferrada es periodista, historiador aficionado a los libros antiguos y, últimamente, escritor de relatos, el último de los cuales, Los olores de Teodora Castro (Montilla Digital, 2012) ha sido muy bien acogido por el público lector y la crítica. Supervivencia es el comienzo de una novela que pronto verá la luz.

de valor lo oigo gimotear. "Todos los muertos lloran", me dice. "Lo sé porque los veo desde aquí".

Le digo que deje de quejarse, que me indique dónde tiene guardado el dinero.

Es obediente. Aquella seguridad que tenía cuando estaba vivo se esfumó entre sus heridas mortales.

Indica la mesita de noche. Encuentro un buen fajo de billetes y un reloj de oro. Hay también un camafeo antiguo de plata con la foto de una mujer mayor. Sería su madre, pienso.

Rompo con unas tenazas la cerradura de la puerta de la calle. Es suficiente. Todo el mundo creerá que fue un robo, que un matón desesperado le quitó la vida.

La policía llegará a esa conclusión: Se encontró con él y no tuvo piedad.

Antes de irme, me despido de su alma. Sigue gimoteando. Es un llanto roto. De perpetuidad y desolación. Así lo dejo con sus ojos vidriosos, mirando al vacío. Para consolarlo le comento que yo también moriré algún día.

Me dirijo a mi automóvil. Lo había aparcado al otro lado de la calle.

A pesar de que el coche ya se ha alejado unos kilómetros de la casa, sigo oyendo su llanto de muerto. Llora como los gatos cuando se sienten abandonados.

Le he robado el CD de Astor Piazzolla.

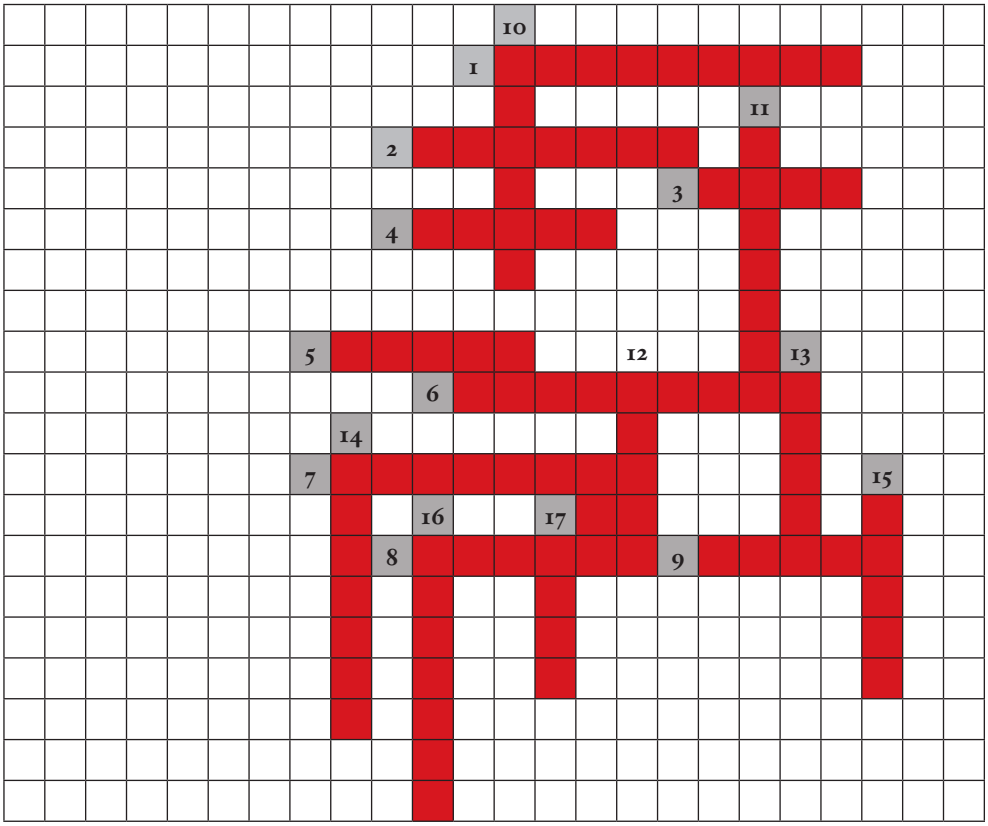
Siempre me ha gustado conducir por las calles vacías de Madrid. A estas horas de la noche tengo la impresión de que esta ciudad me pertenece. El alba me sorprende camino de mi casa. Los rayos de sol comienzan a despertar la ciudad y yo sigo escuchando a Piazzolla.

El bandoneón interpreta un tango muy triste. Su música rasga esta fría mañana de invierno. Es cierto, este tango está hecho para soñar, y también para matar.

gonzalopp61@hotmail.com

Hispanigrama 1

María Prieto Grande



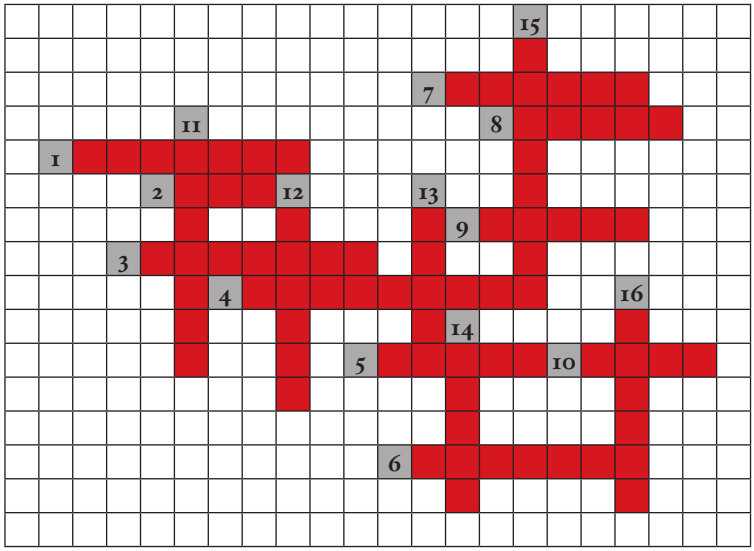
Horizontales

1. Galletas rellenas de dulce de leche típicas de Argentina.
2. Nombre de un color y de una famosa cantante chilena.
3. Puede ser un pelo blanco o una Punta en la República Dominicana.
4. Habitantes de Costa Rica.
5. No puede salir volando de Uruguay.
6. Son islas de Ecuador y también tortugas pequeñas.
7. Así llaman a los frijoles negros en Venezuela.
8. Típico cóctel cubano con ron y hierbabuena.
9. Flauta andina.

Verticales

10. La montaña más alta de América.
11. Revolucionario nicaragüense.
12. Aguardiente de uva típico de Perú y Chile.
13. La antigua capital de Bolivia.
14. Pájaro americano de pico largo.
15. Inti... Fiesta del Sol inca.
16. Personaje creado por Quino.
17. Chichén... Las famosas ruinas mayas.

Hispanigrama 11



Horizontales
1. Antigua práctica médica y popular bebida española.
2. Famosa canción canaria que aparece en todos los crucigramas.
3. El tío director y el sobrino actor son famosos en el mundo del cine.
4. Bolas de bechamel fritas rellenas de cualquier ingrediente.
5. Defecto, problema geológico y fiesta valenciana.
6. Uno de los tres tenores con nombre de día.
7. De allí era Goya.
8. Famosa aldea andaluza por su romería.
9. Tierra de pasto y famoso museo de pintura.
10. Corte, trabajo y río.

Verticales
11. Dos torres de Sevilla, la del Oro y La...
12. Decir Joan Manuel será suficiente.
13. Si estás por sus cerros, andas despistado o cerca de Jaén.
14. Se come con grelos.
15. El otro de los tenores con nombre de práctica deportiva.
16. Los Nacionales los escribió Galdós.

Soluciones (pág. 67)
Horizontales: 1 Alfajores, 2 Violeta, 3 Cana, 4 Ticos, 5 Ñandu, 6 Galápagos, 7Caraotas, 8Mojito, 9 Quena.
Verticales: 10 Aconcagua, 11 Sandino, 12Pisco, 13 Sucre, 14Colibrí, 15 Raymi, 16 Malfalda, 17 Itza

Soluciones (pág. 68)
Horizontales: 1 Sangría, 2 Isa, 3 Bardem, 4 Croquetas, 5 Falla, 6 Domingo, 7Aragón, 8 Rocío, 9 Prado, 10 Tajo
Verticales: 11 Giralda, 12 Serrat, 13 Úbeda, 14 Lacón, 15Carreras, 16 Galdós

Carta desde Atenas

Queridos profesores:

Quizá alguno se pregunte qué hace una "señora" como yo en un sitio como este, pues no soy precisamente ejemplo de profesional de la enseñanza de ELE que se haya lanzado a salir de su país para ampliar horizontes y hacer carrera sino todo lo contrario, pero quizá haya también alguien que se sienta un poco identificado conmigo... Me explico.

Jamás había imaginado que viviría en Grecia y que me dedicaría a enseñar ahí mi idioma. Como muchos de nosotros, no procedo de ninguna promoción de Filología Hispánica y durante mis estudios (de Filología Inglesa) imaginaba un futuro laboral completamente diferente, enseñando –eso sí– el idioma inglés en mi ciudad natal.

Quiso el destino que me enamorara perdidamente de un griego y nos casáramos nada más terminar la universidad –hace ya más de treinta años– y aquí sigo. Tenía claro que algo tenía que hacer y me parecía a mí entonces que estaba más que cualificada para enseñar mi idioma materno (aunque ahora tengo mis dudas) e inicié los trámites para que se reconociera mi licenciatura en Grecia. Resultó una tarea kafkiana. Siempre faltaba algún papel y al final lo dejé porque la burocracia de aquí me asfixia y porque además no me reconocían capacidad para enseñar español sino inglés...

Visto el panorama y no teniendo proyectos ni ambiciones laborales, empecé a dar clases particulares en mi casa y solo fue años más tarde y gracias a una de mis primeras alumnas cuando me surgió la posibilidad de trabajar en academias de idiomas y enseñar a grupos de estudiantes.

En esos primeros años invertía mucho tiempo en preparar las clases y traducir al griego –a menudo a través del inglés, ya que todavía no había ningún buen diccionario español-griego– todas las palabras desconocidas para mí. Todavía me pregunto si eso sirvió de ayuda a mis alumnos pero no me cabe duda de que a mí me hizo aprender bastante griego, jeje...

No había accesibles en las librerías métodos de enseñanza publicados en España sino solo algunos libros franceses o de Estados Unidos, que dejaban mucho que desear y mostraban una imagen de mi país con la que no me identificaba en absoluto. Tampoco era fácil hacerse con material auténtico y esperaba como agua de mayo las casetes con grabaciones de programas de radio que una amiga (Dios se lo pague) me mandaba por correo desde Bilbao.

Siempre he sentido admiración por la curiosidad intelectual de los griegos y agradecimiento por la simpatía con que la mayoría nos trata a los hispanohablantes en Grecia. Es sin duda por ello que no llegué a tirar la toalla y he intentado siempre formarme e informarme para poder enseñar de la mejor manera posible.

Cuanta más experiencia iba adquiriendo más consciente me hacía de mis carencias y limitaciones y sentía la necesidad de poder comunicarme también con otros colegas. Creo firmemente en la necesidad de formar parte de asociaciones, como ASELE, –aunque no os oculto que a menudo me siento abrumada por la cantidad y calidad de estudios y propuestas de nuestros colegas– y la llegada de internet me abrió un mundo de posibilidades. Con entusiasmo de neófita comencé a colaborar en todoele.net y pocos años des-

pués, su creador, Jesús Suárez, puso en marcha la Comunidad Todoele, en 2007, que administro junto a otros compañeros. La CT es una red social para profesores de ELE donde podemos debatir, consultar dudas, compartir material, vídeos y fotos, etc. En estos momentos, el número de personas registradas –repartidas por los cinco continentes– se acerca ya a los 10.000 y una de las actividades de las que nos sentimos todos más satisfechos es de la celebración de los Encuentros Virtuales Todoele, que van ya por su V edición y han ofrecido 45 webinarios por videoconferencia totalmente gratuitos, gracias a la generosidad de los profesores que se han ofrecido a impartirlos.

En estos años he recibido muchas consultas de jóvenes profesores sobre la conveniencia o no de trasladarse a Grecia para enseñar español y siempre he procurado animarles. Ahora ya no me atrevo. En los noventa hubo una verdadera eclosión del interés por el español en Grecia y este pequeño país llegó a ser el que más candidatos tenía a los DELE. Hoy día, sin embargo, está siendo duramente golpeado por la crisis económica, para muchos es un lujo inaccesible aprender este idioma, pagan francamente mal en la mayoría de las academias (el mínimo legal no llega a los 3 euros brutos la hora) y me llegan con pesar noticias de profesores que han vuelto a sus países de origen tras haber vivido años entre nosotros.

Con todo –a pesar del período de inestabilidad laboral que atravesamos–, estoy convencida de que enseñar español en Grecia es sumamente gratificante para quienes tienen vocación y los alumnos griegos suelen ser de los que aprenden ¡a veces a pesar del profesor!
Un afectuoso saludo a todos.

LEONOR QUINTANA MENDAZA
Administradora de la Comunidad Todoele
http://todoelecomunidad.ning.com
leonor_quintana@yahoo.es

Premios de investigación Asele 2014

Para tesis doctorales

Objetivos y dotación

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para **tesis doctorales, dotado con 1.600 euros y su publicación electrónica en la colección *Monografías de ASELE*.**

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir los autores de **tesis doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2013** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro de la misma antes 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 en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).

4. El trabajo premiado será publicado en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección Monografías de ASELE.

5. Los aspirantes deberán enviar a gestion@aselered, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato word o pdf:

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

   b) Copia compulsada de certificación académica de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

   c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de abril del año 2014. La documentación original enviada deberá llegar al correo de gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 abril).

7. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:
   - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
   - Actualidad del tema
   - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
   - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La resolución del premio se dará a conocer el 18/09/2014, en el transcurso de la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad Carlos III, 17-20 de septiembre de 2014); asimismo, se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org

9. Las consultas al respecto serán atendidas en el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org

Para memorias de máster

Objetivos y dotación económica

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda 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 electrónica.

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir los autores de **Memorias de Máster** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2013** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro de la misma antes de presentar la solicitud y 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 en cualquier soporte.

4. El trabajo premiado será publicado en línea en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de una edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección Premios de Investigación ASELE para Memorias de Máster.

5. Los aspirantes deberán enviar a la dirección gestion@aselered.org, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato word o pdf:

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

   b) Copia compulsada de certificación académica de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

   c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de abril del año 2014. La documentación original enviada deberá llegar al correo de ASELE gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 abril).

7. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:
   - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
   - Actualidad del tema
   - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
   - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La resolución del premio se dará a conocer el 18/09/2014, en el transcurso de la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad Carlos III, 17-20 de septiembre de 2014); asimismo, se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org

9. Las consultas al respecto serán atendidas mediante el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

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

Apellidos	Nombre
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País
Teléfono	Fax
Correo electrónico	
Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Profesor, investigador, estudiante, interesado...)	
Centro de trabajo (si lo hay)	
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País

Cuota anual: 30 euros

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

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

Sr. Director
Banco o Caja de Ahorros (solo con sede en España)
Calle
Código Postal y Ciudad

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

(Nombre del socio)

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

a de de 20

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta
Domicilio
Ciudad

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

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

16 **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**
Isabel Sánchez López

15 **La lengua materna en el aula de ELE**
M.ª Mar Galindo Merino

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 **Lecturas graduadas hipertextuales**
Bárbara Moreno Martínez

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

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

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

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

Ppremios asele de investigación (memorias de máster)

3 **La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE**
Sara Gómez Villa

2 **Situaciones e interacción oral en el español del turismo**
M.ª Ángeles Vergara Padilla

1 **El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**
María Santaellas Esquinas