51

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

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

Número 51, noviembre de 2014

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 11
· Delegaciones de ASELE 11

3. Artículo de fondo: *La optimización del* input *oral en el aula de idiomas* 13

4. Lecturas complementarias 29

5. Para la clase de Español 31

6. Entrevista a Dolores Soler-Espiauba 41

7. Punto de vista 47

8. Miscelánea 51

9. Congresos, Jornadas y Cursos 53

10. Novedades bibliográficas 57

11. Re(d)señas 65

12. Revista de revistas 67

13. Creación 73

14. Entretenimientos 75

15. Cartas 79

16. Premios de investigación 83

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
Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide, Sevilla

Vocal-Presidenta del Congreso
Ángeles Lamolda González
Centro de Lenguas Modernas, Granada

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: Omar Zoncu
http://quinozoncu.com

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

Estimados socios:

En el mes de septiembre pasado celebramos el *XXV Congreso de* ASELE y, entre otras novedades, hay que mencionar que, como resultado de la renovación de cargos, resultó elegida por aclamación para el de Vocal de la Junta directiva nuestra compañera Olga Cruz Moya, a quien ya felicitamos en su día por este nombramiento. Ocupa el cargo que, tras varios años, había venido desempeñando Isabel Iglesias Casal, a la que agradecemos su trabajo y desvelos en favor de ASELE.

Nuestra entrevistada en este número es Dolores Soler-Espiauba, socia desde hace mucho tiempo y asistente asidua a los congresos de ASELE. En "Punto de vista" colabora esta vez una persona muy conocida por su defensa a ultranza de una educación bilingüe en Cataluña, Mercè Vilarrubias, y desde Inglaterra nos envía su "Carta" Ana Sanmiguel Mariño, colaboradora habitual en este boletín.

Como ya saben, el próximo congreso de ASELE tendrá lugar en Granada, del 17 al 20 de septiembre de 2015.

Saludos cordiales,
PABLO DOMÍNGUEZ

Nota: En nombre de ASELE y en el mío propio, nuestro más profundo agradecimiento a Omar Zoncu por permitirnos reproducir en este número algunos de sus interesantes grabados. Pueden verse otras muestras de su obra en http://quinozoncu.com.

La encajera · Omar Zoncu

Informe de la Junta Directiva

1. Renovación de cargos

El pasado 18 de septiembre de 2014, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el *XXV Congreso de* ASELE celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid, se procedió, de acuerdo con el artículo sexto de nuestros estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Correspondía renovar los cargos de Presidente, Vocal Director del Boletín, Vocal y Vocal de Sede del Congreso. Este último vino propuesto por la Universidad de Granada, organizadora del siguiente congreso. Para cada uno de los tres cargos hubo una sola candidatura. En el caso del cargo de Presidente y de Vocal Director del Boletín, la de quienes lo desempeñan hasta el momento. Para la vocalía que venía ocupando Isabel Iglesias Casal, se presentó la candidatura de la profesora Olga Cruz Moya, de la Universidad de Sevilla. Los tres candidatos 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); Olga Cruz Moya (Vocal) y M.ª Isabel Lamolda González (Vocal-Sede del Congreso). En nombre de todos los socios, se agradeció públicamente la labor acometida durante todos estos años por la profesora Isabel Iglesias, de la Universidad de Oviedo. También desde estas líneas queremos darle las gracias por su trabajo en la Junta de ASELE y esperamos que pueda seguir colaborando con nuestro Boletín, como manifestó en la asamblea: ¡gracias por todo, Isabel!

Siguiendo con los agradecimientos, quisiéramos mencionar también al Comité organizador del último congreso, representado por las profesoras M.ª Victoria Pavón Lucero, Yuko Morimoto y Rocío Santamaría Martínez, así como a todo su equipo responsable en Getafe, que cuidaron hasta el último detalle con el fin de que el congreso en la Carlos III fuera un éxito. Como viene siendo habitual, su desarrollo pudo seguirse puntualmente a través de las redes sociales de ASELE, gracias a la excelente labor de nuestra administradora de redes, Cristina Fernández Pesquera, 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 del 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 la visita del palacio de Aranjuez y de la ciudad de Chinchón. Gracias a todos los participantes, que dieron vida a estos tres días de intercambio y desarrollo profesional.

2. Congreso ASELE 2015

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del próximo *XXVI Congreso de* ASELE, que tendrá lugar en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, organizado por los profesores M.ª Ángeles Lamolda González (Directora de los Cursos de Español) y Antxón Álvarez Baz. Ambos intervinieron 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 2015. Con ellos trabajaremos codo con codo para hacerlo realidad.

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 sobre

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 nuestra web y nuestras redes sociales.

3. Premios

El fallo de los dos *Premios de Investigación* ASELE *2013*, 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 Getafe. El Jurado expresó su reconocimiento y felicitación a los autores de los 31 trabajos presentados a la convocatoria de 2014, 9 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, respectivamente:

- *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en Español como Lengua Extranjera: Análisis de corpus y reflexión didáctica*, Tesis doctoral de **Marta de Vega Díez**.
- *El cuento fantástico en el aula de* ELE*: un enfoque pragmático*, Memoria de máster de **María Iglesias Pérez**.

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 Granada. La primera constituirá el volumen número 18 de la colección de *Monografías* ASELE y la segunda continuará la colección de *Premios* ASELE *Memorias de Máster* en su quinta edición.

Seguimos animando a los que estén elaborando trabajos de investigación de estas características a que se presenten a nuestros Premios (cuyas bases pueden consultarse 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 XXIV Congreso Internacional de ASELE celebrado en la Universidad de Jaén, que llevan por título La enseñanza del español como le/l2 en el siglo xxi, cuya edición ha corrido a cargo de Narciso M. Contreras Izquierdo. Tal como acordamos, han sido publicadas en formato digital y enviadas a todos los asistentes al congreso de 2013.

También presentó el propio autor el número 17 de las Monografías asele, correspondiente al Premio de Investigación 2013, que obtuvo Gabino Boquete Martín y que se titula El juego dramático en la práctica de las destrezas orales, un tema que combina la dimensión cultural, creativa y motivadora del teatro con la fonética.

Por último, fue presentado el volumen *La aparente descortesía del lenguaje coloquial. Propuesta didáctica para trabajar expresiones idiomáticas que atentan contra la imagen personal,* **de Luisa María Armenta** Moreno, ganadora del Premio Memorias de Máster 2013, que aborda un aspecto novedoso, el de la descortesía verbal, que también reclama su atención en el aula.

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 línea, en colaboración con el Instituto Cervantes, las actas correspondientes al congreso de 2011 (Universidad de Valladolid). 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.

4. Conmemoración del XXV aniversario de los congresos de ASELE

Veinticinco años con sus correspondientes congresos en una asociación como ASELE adquieren un valor simbólico y constituyen todo un logro

que debemos resaltar. Por ello damos las gracias, en primer lugar, a los socios fundadores, por haber confiado en la necesidad de crear esta asociación en los inicios del ELE como especialidad, a cuya consolidación tanto ha contribuido. A los miembros de las distintas Juntas directivas que a lo largo de estos años han velado por la continuidad de las actividades de ASELE y, en particular, de la celebración de sus congresos. A cuantos han integrado los comités de organización de estos, en cada universidad, desde el presidente hasta el último de los becarios, porque son quienes se han encargado de buscar subvenciones, contactar con ponentes o planificar con esmero, pensando en el interés de los asistentes, el programa académico y social. Y, por supuesto, a todos y a cada uno de nuestros socios, desde el más veterano hasta el último inscrito, a los que nos une siempre, aunque en contextos bien variados, la enseñanza de nuestra lengua. Sin los socios nada de ello tendría sentido y esta celebración es un modo de agradecerles su continuidad. Gracias a esta conjunción de propuestas, esfuerzos e ilusiones, hemos ido labrando, entre todos, una pequeña historia de congresos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje del español. En ellos, hemos aprendido de los demás, hemos expuesto nuestros trabajos, hemos escuchado conferencias y asistido a mesas redondas, hemos conocido novedades editoriales y hemos contactado con nuevos colegas, pero también volvemos a ver a los que se han convertido ya en amigos. En definitiva, parte de nuestra trayectoria y desarrollo profesional está unida a los congresos de ASELE. Por eso, hemos editado un vídeo conmemorativo de los XXV congresos de ASELE http://vimeo.com/106617809, al que podéis acceder directamente desde nuestra web y que con ilusión os invitamos a ver.

Con igual motivo, y a su vez para conmemorar los 50 números de nuestro Boletín, hemos publicado el volumen *A fondo: 15 años de investigación en ASELE*. En esmerada edición de nuestro secretario, Enrique Balmaseda, el libro recoge los 32 artículos de fondo que en él han ido apareciendo desde el primer número. Lo recibiréis también a través del correo electrónico, así que os recomendamos entusiastamente su lectura.

Informe de Secretaría-Tesorería

Estado de la asociación
Socios distribuidos por países

En la última asamblea general de socios, celebrada el día 18/09/2014 en la Universidad Carlos III, dentro del transcurso del XXV Congreso Internacional de ASELE, se presentó el siguiente informe (cerrado el 31/08/2014) con el número y la distribución de miembros de ASELE que figuran en la siguiente tabla.

Socios distribuidos por países

Alemania	24
Argelia	13
Australia	3
Austria	2
Bélgica	9
Brasil	15
Canadá	8
Chile	1
China	3
Chipre	2
Colombia	1
Costa rica	1
Cuba	1
Dinamarca	4
Ecuador	2
Egipto	3
Eslovenia	3
España	474
Estados Unidos	26
Finlandia	7
Francia	11
Gabón	4
Grecia	10
Holanda	5
India	1
Irlanda	5
Islandia	1
Israel	7
Italia	30
Japón	36
Jordania	1

Malta	1
Marruecos	1
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	7
Portugal	16
Reino Unido	23
Rep. Dem. del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Serbia	1
Suecia	5
Suiza	6
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2

Comparados estos datos con los presentados en el informe anterior (cerrado el 25/02/2014), se comprueba que el número de socios ha seguido aumentando (de 781 a 798), así como el de países (de 46 a 48) con Costa Rica y Cuba. En conjunto, bastante repartidas, las nuevas altas proceden de estos dos países y de Alemania, Australia, Brasil, Chipre, España, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Polonia y Reino Unido. Por el contrario, se han producido algunas bajas en Argelia, Holanda y Portugal.

Sigue aumentando ligeramente la ratio de mujeres, de 550 (70,40 %) a 573 (71,80 %), en contraste con la de varones, que desciende de 231 (29,60 %) a 225 (28,20 %). Asimismo, se sigue reduciendo la distancia porcentual entre los socios residentes en España, del 60,20 % al 59,40 %, frente a los de otros países, que aumenta, del 39,80 % al 40,60 %.

Si la estimación comparativa es anual, constatamos el aumento de 46 nuevos socios respecto al informe presentado en la asamblea general de hace un año (19/09/2013, Jaén), lo que confirma una composición relativamente estable en el número de socios, aunque en paulatino ascenso (en la actualidad, más de 800 miembros activos), al tiempo que se mantienen o intensifican ligeramente las tendencias señaladas en informes anteriores: mayor internacionalización de ASELE y marcada presencia femenina, con una proporción que paulatinamente aumenta, ganando puntos a la de sus colegas masculinos.

En cuanto a las cuotas pendientes en la fecha de cierre del presente informe (31/08/2014), 24 corresponden al ejercicio de 2012, 170 al de 2013, y 295 al de 2014, con la precisión de que no son cantidades sumables, ya que, siguiendo la lógica explicada en otras ocasiones, la cifra de 2013 incluye las cuotas del año 2012, y la de 2014 incluye las dos anteriores. Esto es, que el número de morosos es menor que el de cuotas impagadas, ya que muchos de los que adeudan la cuota más reciente suelen acumular también las anteriores. Otra particularidad que conviene señalar son los impagos debidos a "socios provisionales o socios de conveniencia", es decir, los debidos a quienes se inscriben en ASELE solo por participar en la convocatoria de sus Premios de Investigación o en un congreso determinado, pero que luego se desentienden de sus compromisos de continuidad en ASELE. Frente a ello, se están arbitrando medidas que palíen las distorsiones administrativas y los inconvenientes económicos que tal situación provoca. Pero, en fin, también hay que añadir que, desde el momento de cierre del informe hasta la fecha actual, muchas de las cuotas que se reflejan aquí como impagadas ya han sido satisfechas.

A pesar de los contratiempos y perjuicios que suponen las demoras e impagos, conviene destacar, una vez más, el compromiso y la responsabilidad de la mayoría de los miembros de ASELE al respecto, aunque, también una vez más, nuestra obligación sea la de seguir insistiendo en la necesidad de que los socios con cuotas pendientes regularicen su situación en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad con el resto de compañeros.

Y también, una vez más, rogamos que se comunique a la Secretaría cualquier cambio de dirección (electrónica, postal), de domiciliación bancaria o en la forma de pago de las cuotas, ya que, a las contrariedades de tipo administrativo que la falta de actualización de esos datos puede causar, se añaden gravosos costes de devolución.

Estado de Tesorería

El resumen del estado económico general (ingresos y gastos) desde el 1 de septiembre de 2013 al 15 de septiembre de 2014 es el que sigue. Por una parte, el total de ingresos, que incluye las cuotas satisfechas por los socios en el período acotado y las de los no socios participantes en el XXIV Congreso de ASELE (Jaén), además del remanente del XXIII Congreso (Gerona) y de la venta de publicaciones, es de 22.576,78 euros. Por otra parte, los gastos, que comprenden los relativos al gestor fiscal, a comisiones y gastos bancarios, correo, declaraciones a Hacienda, reuniones de la Junta Directiva, alquiler del local con las publicaciones de ASELE, pagos a la secretaría administrativa y de los Premios ASELE 2013, ediciones del Boletín, de monografías y actas, mantenimiento de la web y gastos generales, han ascendido a 22.170,68 euros. Por tanto, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo, en el período anual establecido, de 406,10 euros, situación similar en general a la de ejercicios de los últimos años. Asimismo, además de que se sigue manteniendo una línea de gastos e ingresos equiparable a la presentada en otros informes anuales recientes, el saldo general disponible actualmente en las cuentas de ASELE ofrece, dentro de su discreta cuantía, la disponibilidad suficiente para responder prudentemente a los gastos propios de las actividades y productos que desarrolla y de sus tareas de funcionamiento. En consecuencia, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades económicas y como asociación cultural no lucrativa, sigue manteniendo una tónica equilibrada, básicamente positiva y estable, aunque ajustada. Lo que se debe, como es lógico, al compromiso responsable de los socios y al control ponderado de los gastos que puede afrontar ASELE.

Delegación de Alemania

Festival internacional de Literatura

En la capital alemana tuvo lugar la décima cuarta edición del Festival internacional de Literatura durante la primera quincena de septiembre bajo la dirección de la Unesco, de la fundación Peter-Weiss Stiftung así como del Berliner Festspiele. En este evento se celebró el primer centenario del nacimiento del escritor mexicano Octavio Paz, y de su coetáneo argentino Julio Cortázar.

Algunas celebridades de las letras hispanas que participaron en este encuentro fueron Alfonso Zapico, Juan Pablo Villalobos, Yuri Herreras, Juan Gabriel Vázquez y Clara Sánchez, entre otros.

Día de las Lenguas

El 26 de septiembre, Día Europeo de las Lenguas, algunos niños pudieron disfrutar de una inmersión lingüística en español en bibliotecas de Berlín en colaboración con la Comisión Europea así como con los países miembros de EUNIC (Institutos Nacionales de la Cultura de la Unión Europea). Estos alumnos, que pueden elegir español como lengua extranjera en los próximos años, experimentaron un primer contacto con la lengua de Cervantes a través de cuentos infantiles adaptados.

Feria del Libro

En la ciudad alemana de Fráncfort del Meno, del 8 al 13 de octubre, tuvo lugar un año más la feria más grande del mundo dedicada a revistas y libros. Además, por primera vez participaron 6 países centroamericanos, junto con otros países de América del Sur como Argentina, Colombia o Chile, cuya presencia viene siendo habitual así como la de España.

Feria de la Lengua

En Berlín se celebró del 21 al 22 de noviembre la vigésima séptima Feria Expolingua. Junto a la enseñanza de lenguas, también hubo talleres dedicados al aprendizaje en español. Diversos expositores del mundo hispanohablante como embajadas, institutos de cultura, academias de idiomas, emisoras de radio y televisión de España y de Hispanoamérica se dieron cita en este evento de carácter anual.

Formación de profesores

La Asociación alemana de profesores de español, DSV, organizó algunas actividades de formación de profesores dentro del ámbito germánico como la 2.ª Jornada de Profesores de Español en Siegen; el Día Hispánico: Mundos en contacto, en Stuttgart, y el Encuentro Hispánico en la Cuenca del Ruhr, en colaboración con diversas editoriales, con la Consejería de Educación de España en Berlín, así como con entidades educativas nacionales.

Además, los Institutos Cervantes en las localidades de Bremen, Fráncfort, Hamburgo, Múnich y Berlín ofrecieron diversos programas de formación de profesores, tanto de forma presencial como en línea.

Esther Barros Díez
barrosesther@hotmail.com

LA OPTIMIZACIÓN DEL *INPUT* ORAL EN EL AULA DE IDIOMAS

1. INTRODUCCIÓN

Todos los estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas han prestado en algún momento mayor o menor atención al *input* por ser uno de los factores clave en el proceso de adquisición de lenguas. No obstante, como docentes pocas veces prestamos atención a la visión teórica y cognitiva del aprendizaje.

Si se parte de que el *input* es uno de los factores más importantes en el aprendizaje de la L2 (y naturalmente en el de la L1), surge la necesidad de encontrar la respuesta a ciertas preguntas: ¿Qué se puede hacer para que el *input* en el aula de español sea lo más efectivo posible? ¿Cómo se pueden rentabilizar al máximo las pocas horas que habitualmente se dedican a la instrucción formal? ¿Qué es lo que realmente retiene el alumno en su memoria después de exponerle durante minutos u horas a un torrente de *input*? ¿Qué tipología de actividades es la más adecuada para que el alumno aproveche al máximo la clase (teniendo en cuenta las limitaciones de cantidad y calidad del *input*)?

En resumen: ¿Cuál es el papel o la utilidad real del *input* oral en el aula de idiomas y cómo se le puede sacar el máximo partido a la clase?

2. *INPUT* Y *OUTPUT*

Se puede definir el *input* como el conjunto de muestras de la segunda lengua (L2) a las que el aprendiz está expuesto. Estas muestras pueden presentarse en distintos formatos y a través de distintos canales, por ello podemos distinguir entre *input* escrito e *input* oral, siendo en este último en el que se centra esta investigación.

Además del *input*, se considera que hay un segundo elemento necesario para aprender con éxito una segunda lengua: el *output* (Rod Ellis, 1985). Este se define como la producción de la lengua que el aprendiz realiza poniendo en práctica los conocimientos que posee de la misma. El resultado de esta producción refleja el estado de la interlengua, es decir, permite al docente o al evaluador comprobar si se está produciendo correctamente la adquisición de la lengua.

Observando la importancia del *output*, Swain (1985) presentó hipótesis del *output* comprensible. Comprobó que la simple exposición al *input*, por mucho que se dé en cantidad y calidad, no es suficiente para completar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con su hipótesis afirma que el *output* obliga a los aprendices a poner en práctica los conocimientos que tienen sobre la lengua. No basta con que el *input* sea comprensible, sino que el *output* también debe serlo. Swain defiende que las oportunidades de producir en la lengua son tan importantes como las de comprender para que se desarrolle correctamente la interlengua (CVC) y el aprendiz tenga oportunidad de recibir *feedback* que le servirá para seguir desarrollando su interlengua.

Deberemos tener esto en cuenta al programar una clase de L2, ya que en ocasiones nos centramos únicamente en que el alumnado reciba un *input* adecuado (adaptado a su nivel y sus condiciones específicas) y olvidamos que la producción es necesaria para asentar los conocimientos lingüísticos.

Además de la hipótesis del *output* existen otros argumentos que sostienen que se necesita algo más que *input* para aprender una lengua. En ocasiones, el *input* no es suficiente para que el aprendiz pueda reconocer sus errores, lo cual puede provocar una fosilización prematura de la interlengua. Para paliar esta fosilización se suele recurrir a la instrucción formal, dentro de la cual se incluye el *feedback*. Se justifica asimismo su uso (el de la IF) por la escasez de tiempo y la

calidad del *input* a los que el aprendiz suele estar expuesto (Martín, 2000: 53).

3. Procesamiento del *input*

Ante la exposición a estímulos lingüísticos Carroll (2001) sugiere dos posibles situaciones: 1) el aprendiz no reacciona a lo que está escuchando (está expuesto al estimulo pero no le presta atención y, por tanto, no lo procesa y este no supone un aumento de su conocimiento) o 2) el aprendiz que está expuesto al estímulo realiza un esfuerzo por procesarlo y lo incorpora a sus conocimientos internos.

De esta forma se explica la diferencia entre *input* e *intake*, correspondiendo este último a los estímulos que se convierten en una representación mental (Carroll, 2001: 8).

Según Ellis (1994: 349), Gass realizó un análisis más profundo del proceso y llegó a la conclusión de que para que el *input* pase a ser *intake*, antes debe ser comprendido y no solo percibido. Si este proceso se completa con éxito, la información se integrará en la interlengua del aprendiz.

4. Los factores de aprendizaje

Antes de enfrentarse a cualquier situación de aprendizaje, se deben tener en cuenta una serie de factores que afectan al mismo. No es lo mismo dar una clase de español en una academia de España a alumnos extranjeros altamente motivados, que a esos mismos alumnos en una academia en Francia. No es lo mismo enfrentarse a una nueva lengua sabiendo otras, que tener pocos o ningún conocimiento previo de otras lenguas.

Podemos definir los factores de aprendizaje como influencias no lingüísticas de diversa índole que condicionan el aprendizaje en general y, en el caso que nos ocupa, específicamente el aprendizaje de segundas lenguas.

Habitualmente se realiza una distinción entre factores externos e individuales. Los externos son aquellos ajenos a la actividad mental y a la personalidad del aprendiz que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua. Los factores externos más importantes son el contexto (entorno en el que se aprende un idioma según su exposición al mismo) y la situación (circunstancias en las que se aprende una lengua o, dicho de otra forma, cómo se produce la instrucción de una lengua). Por otra parte, los factores individuales son aquellos factores propios de la actividad mental y la personalidad del individuo que le convierten en un ser único, lo que supone que cada proceso de aprendizaje de una lengua sea único. Entre los factores individuales considerados como los más influyentes se encuentran la edad, los conocimientos previos que posee el aprendiz (tanto de otros idiomas como del mundo en general), la aptitud (habilidades que permiten al individuo adquirir la lengua correctamente, compuesta por cuatro capacidades: la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memorización y la capacidad inductiva para el aprendizaje de lenguas [Gardner, 2008: 29-30]), la actitud y la motivación, la ansiedad (que pueda afectar al *input*, al procesamiento posterior y a la producción [MacIntyre y Gardner, 1994]), y las estrategias de aprendizaje (el conjunto de estrategias o métodos que el alumno desarrolla y emplea en el proceso de aprendizaje de una lengua).

A la hora de tratar cualquier tema de enseñanza y adquisición de lenguas es imprescindible explicitar tanto el contexto como la situación y los otros factores individuales (edad, conocimientos previos, aptitud, actitud y motivación, ansiedad y estrategias de aprendizaje). Las características de la clase pueden cambiar tanto con solo alterar uno de estos factores, que resulta difícil generalizar al proponer "recetas didácticas". Cada docente debe asumir la responsabilidad de analizar

su grupo de estudiantes y adaptar las propuestas o desarrollar nuevas para cubrir sus necesidades (Martín, 2000: 16-17).

5. Los emisores de *input* en el aula

Con el fin de poder hacer sugerencias para mejorar el *input* en el aula se presentan a continuación las fuentes de *input* oral que están a disposición del alumno en la misma.

Consideramos tres tipos de fuentes: el profesor, los compañeros de clase y los materiales audiovisuales.

El profesor puede tener distintas funciones, ser más o menos autoritario o centrar su clase en diferentes aspectos, pero se podría decir que el rasgo característico del docente, en general, es que tiene unos conocimientos mayores que los de sus estudiantes, a quienes pretende transmitírselos. Del profesor deben tenerse en cuenta distintas características, como si es o no nativo y qué tipo de discurso emplea, es decir, si su discurso es adaptado (*teacher talk* [Ellis, 1994: 583]) o no. Es importante reflexionar sobre en qué medida se adapta el *input*, ya que, como se ha mencionado antes, debe ser comprendido para pasar a ser *intake*.

Es importante recordar que las emisiones del profesor pueden verse afectadas por ruido y que no todas pueden considerarse como *input* útil de la L2, ya que en ocasiones, ya sea por motivos comunicativos o didácticos (Martín, 2000: 136), el profesor puede pasar a utilizar la L1 de los alumnos.

Por su parte, los alumnos pueden recurrir a dos tipos de lenguaje adaptado: el *interlanguage talk* (lengua que un aprendiz emplea para dirigirse a otro) y el *tutor talk* (lengua que utiliza un estudiante para dirigirse a otro con una competencia menor en un contexto de tutoría entre iguales). La adquisición de la lengua por parte de los alumnos dependerá a su vez de los factores individuales, de la actitud hacia el profesor y de la participación en el aula (cantidad y calidad del *input*) (Ellis, 1994: 592).

Por último, se cuenta en el aula con los medios audiovisuales que proporcionan *input* de las diferentes variedades diatópicas, diafásica y diastráticas, es decir, llevan al aula más variedad haciendo que el discurso del profesor no sea el único *input* de un nativo que entra en el aula. Sin embargo, un aspecto negativo de estos medios es que vienen condicionados por la disponibilidad de material y que no proporcionan *feedback* al alumnado. Sanz (2005: 89) advierte también de que, si bien es cierto que estos recursos captan la atención de los oyentes, y bien usados aportan variedad y efectividad a la intervención del emisor, es importante tener bien claro el objetivo que tendrán en el aula. Si el impacto de estos medios es demasiado grande, pueden provocar distracciones y hacer que se olvide el objetivo pedagógico. Además, su uso puede provocar la disminución de la interacción (la posibilidad de producir *output* y recibir *feedback*), ya que la percepción es individual.

Las actividades en el aula

Dentro de esta investigación se han considerado las siguientes actividades: monólogo, diálogo, debate o dinámica de grupo, cambio de roles *(role play)* y ejercicios prácticos de automatización *(drills)*.

En la siguiente tabla se puede apreciar la relación entre las actividades y los emisores (y sus características) y las ventajas e inconvenientes que tiene la realización de cada actividad.

Así podemos ver, por ejemplo, que el debate permite al profesor controlar la actividad fácilmente, y a los alumnos obtener *feedback* y otra fuente de *input*. Sin embargo, sus inconvenientes son que el profesor no puede realizar correcciones en el momento y que los alumnos pueden carecer de información sociolingüística y pragmática.

	Características a tener en cuenta	Actividades	Ventajas	Inconvenientes
Profesor	Nativo / no nativo Formación Conocimientos de la L1 (uso de la L1) *Teacher talk* Discurso pedagógico Gestiona los derechos de interacción	monólogo	*Input* de calidad Competencia sociocultural y pragmática	Riesgo de aburrir por monopolizar la atención Falta de conexión con los alumnos
		Diálogo (supervisión)	Supervisión en detalle Corrección individualizada sin detener la clase	Posible falta de control (ruido) Posible pérdida de objetivos
		Debate / dinámica de grupo (supervisión)	Fácil de controlar	Imposibilidad de hacer correcciones en el momento
		Role play (supervisión)	Competencia sociocultural y pragmática Propuesta más comunicativa	Dejar a algunos alumnos con menos posibilidad de práctica si no quieren participar
		Drills	Ejemplo concreto de la dificultad	Monótono y poco comunicativo
Alumno	*Interlanguage talk* *Tutor Talk* Factores individuales Actitud hacia el profesor Participación (cantidad y calidad)	Monólogo	(hablar en público)	Tiempo de corrección Ansiedad
		Diálogo	Otra fuente de *input* y ***feedback*** Conversación más distendida (menos ansiedad) Más beneficioso que el monólogo (sobre todo si el intercambio de información es obligatorio) Aumento del tiempo de exposición	(conversación estancada) Recurrir a la L1 Falta información sociolingüística y pragmática
		Debate / dinámica de grupo	Otra fuente de *input* y *feedback* Más beneficioso que el monólogo	Falta información sociolingüística y pragmática
		Role play	Competencia sociocultural y pragmática Alumnos más desinhibidos Fluidez	Algunos alumnos: timidez y ansiedad
		Drills	Ejemplo concreto de la dificultad Precisión (dificultad concreta)	Aburrimiento vs Frustración
M. audiovisuales	Disponibilidad y estado de los materiales Dimensiones y ocupación del aula Ruido (sonido y visibilidad)	monólogo	Otras fuentes de *input*	Ruido Falta de adaptabilidad y *feedback* *Mal empleados: distracción*
		Drills	Ejemplo concreto de la dificultad	Menos comunicativo (se necesita mucha atención y motivación)

7. Propuesta de optimización del *input* en el aula

En esta última sección se va a intentar dar respuesta a tres preguntas clave:

1) ¿Qué puede hacer el profesor para fomentar el aprendizaje en el aula?

2) ¿Cómo puede contribuir la investigación neurolingüística a la selección de nuestras actividades para aprovechar al máximo el *input* oral?

3) ¿Qué actividades son las más beneficiosas para aprovechar al máximo el *input* oral en el aula y cómo podemos combinar estas actividades en el programa siguiendo los principios dados por la neurolingüística?

7.1 ¿Qué puede hacer el docente?

Para dar respuesta a esta pregunta me he basado en el libro de Sanz (2005: 40-45).

El docente puede contribuir al aprendizaje de sus alumnos creando, en primer lugar, un buen ambiente de trabajo y convivencia en el que se pueda dar una comunicación fluida.

Para ello puede recurrir a Sanz (2005: 40), quien sintetiza en tres las claves básicas para que se dé una comunicación oral eficaz:

1. Establecer relaciones de confianza con los oyentes

2. Planificar la actividad comunicativa

3. Facilitar la comprensión de los mensajes.

Establecer una relación de confianza con el alumnado ayuda a la comprensión efectiva del mensaje. Para conseguir esta relación se han de tener en cuenta los factores internos del aprendiz y, ante todo y en este caso, los socioafectivos.

Se puede alcanzar cierto grado de sintonía siguiendo unas pautas: mostrando interés real por la situación de los alumnos para que ellos muestren interés por el mensaje que se está transmitiendo, teniendo en cuenta toda la información que tengamos sobre el alumnado (factores internos y externos) y mostrando en todo momento, de forma verbal o no verbal, actitudes que faciliten una relación cordial y de respeto mutuo.

Cuando se da una situación de respeto mutuo, los intercambios comunicativos tienden a ser más ágiles y efectivos.

No obstante, este objetivo puede verse impedido por el tipo de relación asimétrica que tradicionalmente ha existido entre docente y alumno, debido a distintas causas como la edad, los conocimientos o el poder. Por eso, para que la comunicación sea fluida y efectiva hay que intentar que la relación sea entre iguales. Huyendo de un modelo de enseñanza autoritaria se evita que se creen emociones negativas, y por tanto barreras que separan al alumno del idioma y del docente, provocadas por el ataque o invasión a la libertad de los estudiantes.

En ocasiones, también son los propios alumnos los que imponen una relación desigual por el tipo de visión que tienen de la enseñanza, por el que le otorgan al docente un poder excesivo con sus consecuentes responsabilidades. Para cambiar esto, el docente deberá recurrir a las estrategias comunicativas. Deberá emplear estrategias de distanciamiento (expresión de ideas validadas por autoridades) y a estrategias de aproximación (inclusión del grupo en el discurso mediante el uso de *nosotros*) para equilibrar la situación.

Se recalca la importancia de emplear un lenguaje respetuoso en el aula, que no transmita perjuicios ni discriminaciones. Esto es una muestra de sensibilidad y un modelo para el alumnado, sobre todo cuando el grupo es de jóvenes.

En cuanto al punto de planificación, se hace hincapié en la planificación de las intervenciones orales, ya que en muchas ocasiones los docentes tendemos a planificar los ejercicios y el desarrollo general de la clase, pero no las intervenciones orales que suponen el hilo conductor de la actividad en el aula.

Por último, Sanz habla de facilitar la comprensión de los mensajes, ya que al transmitir un mensaje complejo por su forma o contenido nos alejamos de los oyentes, es decir, de los

alumnos. En clase se hace necesario estructurar el contenido y emplear un lenguaje claro y accesible para los alumnos. Este punto puede relacionarse de forma directa con la adaptación del *input* y el procesamiento que este debe soportar antes de ser completamente asimilado por el alumno.

Siguiendo estas pautas, podemos llegar a alcanzar una comunicación eficaz. Si los alumnos están cómodos en clase, la relación es buena y se sienten motivados habrá más posibilidades de que el *input* se convierta en *intake* y pase a ser asimilado y almacenado, más tarde, en la memoria a largo plazo.

Sin embargo controlar los factores socioafectivos para fomentar un buen ambiente y una comunicación fluida no es suficiente para la adquisición de una lengua, ni tampoco lo es simplemente estar expuestos a la misma. Como hemos visto ya, y retomaremos con uno de los principios de la neurolingüística, la práctica es imprescindible.

7.2 ¿Cómo puede contribuir la investigación neurolingüística a la selección de nuestras actividades para aprovechar al máximo el *input* oral?

Muchos autores están de acuerdo en que la solución a muchos de los dilemas del estudio de la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL) puede o podrá en un futuro encontrarse en el cerebro, gracias al desarrollo de la neurolingüística.

7.2.1 Antecedentes de la neurolingüística

Durante los últimos años, los neurocientíficos han estado recopilando una gran cantidad de información sobre cómo se organiza el lenguaje en el cerebro. Por ejemplo, se ha llegado a probar que los hablantes bilingües y los hablantes de una segunda lengua con una competencia muy elevada tienen el mismo grado de lateralización en sus dos idiomas. También se ha llegado a saber que el hemisferio derecho parece estar más involucrado en las etapas iniciales del aprendizaje. Aunque es cierto que a lo largo de la historia las investigaciones neurocientíficas no siempre han sido correctamente aplicadas a las teorías de la ASL. Como dijo Spolsky en 1989 (1989: 86):

> "The body of hard data on the neuroscience of second language learning comes nowhere near matching the enormous amount of speculation or the large number of studies".

Sin embargo, afirma Danesi que si hay alguna forma de resolver realmente las cuestiones pendientes en la ASL es mediante los métodos neurolingüísticos (Danesi, 2003: 23).

Las nuevas tecnologías han aportado mucho a la investigación en este campo. Las tomografías por emisión de positrones (PET por sus siglas en inglés) y las imágenes por resonancia magnética funcional (fMRI en inglés) han confirmado la complejidad del procesamiento de la lengua, ya que no se centra solo en unas zonas concretas del cerebro (como en Broca o Wernicke) sino que las estructuras neuronales encargadas del lenguaje se reparten por todo el cerebro. Gracias a las fMRI se ha podido ver que además el lenguaje está regulado por las áreas emocionales del cerebro (Danesi, 2003: 36). Se confirman así poco a poco las teorías conexionistas de Vygotsky y Luria, quienes defendían que el conocimiento se almacena por todo el cerebro y que sus distintos elementos están interconectados mediantes redes.

A partir de los años setenta quedó claro que el lenguaje no solo se localiza en el hemisferio izquierdo. Se ha probado una y otra vez que el hemisferio derecho tiene una función complementaria en el lenguaje. Danesi (2003: 44) resume los descubrimientos en el siguiente esquema.

Funciones principales del hemisferio izquierdo relacionadas con el lenguaje	Funciones principales del hemisferio derecho relacionadas con el lenguaje
Fonología	Prosodia (ritmo, entonación, etc.)
Morfología y sintaxis	Iconicidad (onomatopeyas, rima...)
Anáforas y deixis (procesos de sustitución)	Implicaturas (enunciado/pregunta, sugerencia/orden...)
Significado literal	Sentido figurado
Estructura de la oración	Sentido del mensaje

En general, el hemisferio derecho controla el significado metafórico y connotativo y muchas áreas de programación del discurso, mientras que el izquierdo controla la gramática, la morfología, el significado literal y la fonología segmental, aunque se ha probado (Segalowitz y Cohen, 1989) que de la fonología podrían ser responsables ambos hemisferios.

A raíz de estas investigaciones, algunos expertos comenzaron a desarrollar a principios de los ochenta (Obler, 1980; Galloway y Krashen, 1980) un modelo de ASL que le asignaba un papel dominante al hemisferio derecho con nuevas tareas de aprendizaje. Los neurocientíficos Goldberg y Costa publicaron en 1981 un estudio apoyando esta propuesta metodológica, ya que defendían la idoneidad de trabajar con el hemisferio derecho porque proporcionaba buenas conexiones neuronales con otros centros del cerebro, considerándose por tanto un excelente distribuidor de nueva información. En cambio, el hemisferio izquierdo posee una estructura neurosináptica secuencialmente organizada y le es más difícil procesar la información para la que no existen concretamente circuitos sinápticos. A partir de estos principios se implantan los métodos neurolingüísticos (Danesi, 2003: 45).

7.2.2 Principios de la neurolingüística

7.2.2.1 Principio del flujo modal

Como bien apunta Danesi (2003: 50), y como docentes, es fácil de comprobar. Los alumnos absorben mejor y en mayor cantidad el nuevo material si se les da la oportunidad de hacer algo con él. La neurociencia ha aprobado esta afirmación, pues parece ser que para que el cerebro acepte información desconocida necesita que se pongan en marcha las funciones experienciales del hemisferio derecho. Eso sí, tanto la observación realizada por profesores como aquella realizada por neurocientíficos aclara que para que este esfuerzo experimental no se desperdicie debe ir seguido de una intervención analítica del profesor. Esto sugiere un principio de aprendizaje de lenguas al que denominamos principio del flujo modal *(modal flow principle)*. El principio afirma que el alumno aprende de forma más eficaz las nuevas nociones y estructuras cuando su cerebro puede procesarlas primero de una forma experiencial (con el hemisferio derecho) y a continuación de una forma analítica (hemisferio izquierdo) (Danesi, 2003: 50).

Hemisferio izquierdo (analítico)
Hemisferio derecho (experiencial)

Como bien explica Danesi, las implicaciones pedagógicas de este principio son bastante sencillas: en las etapas iniciales de aprendizaje, el estudiante necesita asimilar el *input* mediante observación, inducción, simulación, tareas orales y otro tipo de actividades experienciales del hemisferio derecho. Después de este "período de orientación", los alumnos serán expuestos a explicaciones gramaticales formales, ejercicios prácticos de automatización *(drills)* y otro tipo de técnicas del hemisferio izquierdo. En conclusión, se podría resumir este principio en cuatro puntos:

– durante las etapas iniciales se deben emplear actividades basadas en la experiencia
– tras estas etapas el aprendizaje debe volverse cada vez más formal y analítico
– la utilización creativa del *input* corresponde a las últimas etapas
– estas tres etapas reciben el nombre de fase del hemisferio derecho *(R-Mode stage),* fase del hemisferio izquierdo *(L-Mode stage)* y fase intermodal *(Intermodal stage)*.

Este principio exige del profesor que distinga si una tarea es nueva o no, entendiendo por nueva que incluya estructuras o conceptos que sean distintos o que no existan en el sistema lingüístico o conceptual de la lengua nativa. Cualquier tarea que los estudiantes no entiendan o no sean capaces en el momento de llevar a cabo correctamente se considerará una tarea nueva (Danesi, 2003: 51).

Hay muchas técnicas del hemisferio derecho que se pueden emplear para facilitar y estimular los esfuerzos iniciales del aprendizaje. Los diálogos, por ejemplo, ayudan a los estudiantes a familiarizase con el contenido mediante la experiencia. Aunque los diálogos suelen ser algo artificiales (por el control sobre el vocabulario y la gramática), su propia estructura estimula al alumno para "explorar" nuevos significados y nuevas formas de expresión. Por eso, los diálogos son fundamentales durante las etapas iniciales en las que se trabaja con el hemisferio derecho. El profesor debe invitar a la improvisación y animar a sus estudiantes a participar en la actuación de un diálogo. Centrarse en partes concretas del diálogo (como en el vocabulario) tendrá poco efecto en esta primera fase, ya que los estudiantes no tienden a tener unos esquemas en el hemisferio izquierdo para almacenar esta información directamente. Sin embargo, el profesor tiene que transmitir el significado del vocabulario, aunque sea en la L1, para no interrumpir el flujo. Por tanto, a continuación de los diálogos se introducirían ejercicios de comprensión para asegurarse de que se fija el contenido, para que los contenidos pasen a formar parte de la memoria a largo plazo. Será el profesor quien elija el tipo de actividades (deductivas o inductivas) ajustándose a las características y necesidades de su alumnado. El uso de la L1 también dependerá del nivel de competencia de los alumnos: según el nivel de la L2 que posea el alumnado, el docente optará por dar las explicaciones en la L1 o la L2 o en ambas, siempre teniendo en cuenta que la comprensión es la prioridad.

Finalmente, una vez que se ha concluido con la práctica controlada se les permite a los estudiantes hacer un uso creativo del *input*. Es en esta fase final en la que mediante los juegos de rol, el trabajo en grupo y otras técnicas se obtienen los verdaderos resultados. Es durante esta última fase cuando los alumnos deben servirse de su habilidad para emplear el conocimiento previamente adquirido para descifrar y participar en conversaciones sin guion. En esta fase también resulta adecuado el empleo de textos, materiales y extractos de obras de autores importantes que sigan la famosa norma de *i + 1* de Krashen que sostiene que la dificultad del *input* debe ser un nivel superior al estado de la interlengua del aprendiz (Danesi, 2003: 53).

La siguiente tabla (Danesi, 2005: 54-55) resume el *modal flow principle:*

Durante la fase del hemisferio derecho	Las actividades se centran en el estudiante Se debe permitir a los estudiantes explorar el nuevo material experimentando (a través de la experiencia) Se debe animar al alumnado a participar en las actividades, pero no obligar. En el caso de los alumnos tímidos, estos deben participar cuando se sientan preparados o "absorber" el conocimiento individualmente
Durante la fase del hemisferio izquierdo	El centro es el profesor El profesor debe explicar (deductiva o inductivamente) las características estructurales y conceptuales de los nuevos contenidos Cualquier dificultad que les surja a los estudiantes en la adquisición de la lengua debe reforzarse con comparaciones apropiadas con la LI y con ejercicios adecuados Deben emplearse ejercicios orales y escritos, *drills*, etc. para reforzar lo aprendido
Durante la fase intermodal	Debe permitirse que el alumno emplee el nuevo material en tareas verbales similares a las de la vida real, pero solo una vez que el alumno demuestre su habilidad y disposición a hacerlo Evitar enseñar materia nueva o debatir sobre la forma y la estructura Debe permitirse que los estudiantes encuentren las soluciones a sus problemas de comunicación por sí mismos, para así desarrollar sus propias estrategias. El profesor queda como consejero y guía de los grupos o alumnos individuales Se recomienda el trabajo en grupos y en parejas para la mayoría de los estudiantes, aunque algunos no querrán participar. A estos se les puede asignar otro tipo de tareas creativas (como por ejemplo escribir).

7.2.2.2 Principio de concentración modal

Para complementar este principio surge el principio de concentración modal *(modal focussing principle)*, que sostiene que durante el aprendizaje de una lengua se hará en ocasiones necesario detenerse a tratar algún aspecto concreto de forma con el que el estudiante encuentre dificultades. Según el tipo de dificultad, las actividades que se propondrán serán propias del hemisferio izquierdo (ejercicios de conjugación de verbos) o propias del hemisferio derecho (la práctica del empleo de algunas fórmulas del discurso).

Hay que tener también en cuenta que, desde el punto de vista neurológico, cada alumno tiene su propio estilo de aprendizaje centrado más en uno o en otro hemisferio, hecho relevante que habrá que considerar al programar las clases. Los estudiantes con más tendencia a emplear el hemisferio izquierdo querrán entender todo lo que hacen, mientras que los estudiantes con más tendencia a emplear el hemisferio derecho puede que se conformen solamente con captar el significado de los conceptos a lo largo de la clase. Danesi (2003: 57) proporciona una tabla en la que se pueden consultar las características de los hemisferios dominantes, aunque advierte que es una dicotomía artificial, ya que todos los individuos cumplen con los puntos en mayor o menor medida. Añaden ademásn que a lo largo de la vida una persona va cambiando sus características y dominancia según sus experiencias: puede desarrollar sus "competencias menos dominantes" hasta llegar a ser bimodal en cuanto a su estilo cognitivo.

7.2.2.3 Principio de contextualización

Independientemente del hemisferio dominante, la memorización o pronunciación de palabras sin un contexto rara vez lleva a un aprendizaje real. Esto se debe a que el significado potencial de la lengua depende del contexto en el que se emplea. Sin el suficiente contexto es poco probable que el cerebro asimile el *input* nuevo de forma funcional. Durante la primera fase (hemisferio derecho) el cerebro necesita referencias a conceptos culturales que le permitan descifrar el

Primera fase	Hemisferio derecho	Técnicas de contextualización cultural
Segunda fase	Hemisferio izquierdo	Técnicas de contextualización práctica (actividades que den información al alumnado sobre el uso práctico del elemento que se está trabajando)

posible significado y utilidad que evoca el nuevo material (Danesi, 2003: 57). Después, durante la fase de trabajo del hemisferio izquierdo, el cerebro requerirá información práctica o conceptual para complementar su esfuerzo analítico.

7.2.2.4 Principio de conceptualización

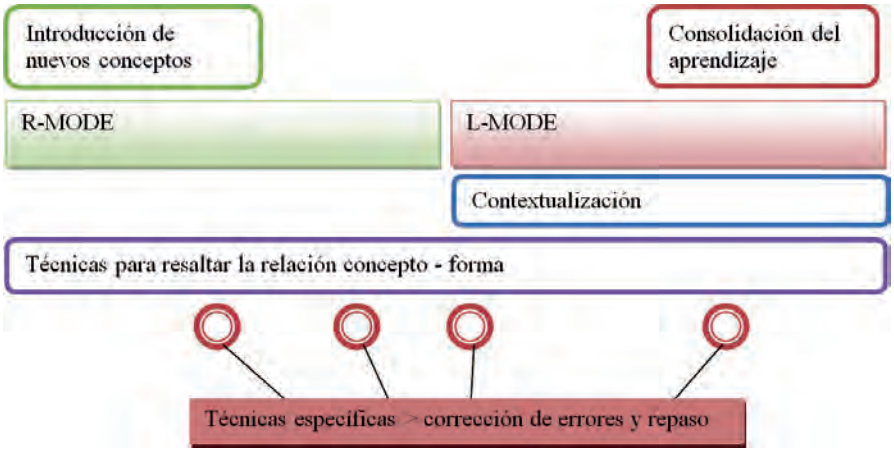
Generalmente, los estudiantes no son capaces de reproducir la naturalidad y adecuación del discurso del hablante nativo. Esto se debe a que los estudiantes "hablan" con las estructuras formales y comunicativas memorizadas de la L2, pero "piensan" en su L1. Cuando los conceptos de los dos sistemas (de la L1 y de la L2) coinciden, el discurso resultante es bastante natural, pero cuando no coinciden la diferencia entre ambos sistemas es fácilmente perceptible.

Este principio implica que todo el "conocimiento conceptual" debe proporcionarse a través de la instrucción formal. El reto principal para los estudiantes será el de comprender estas diferencias conceptuales y entender cómo están codificadas en la morfología de la L2. Citando al autor: "Aprender una nueva palabra, una nueva expresión o un nuevo punto gramatical implica, inevitablemente, aprender una nueva forma de conceptualizar algo" (Danesi, 2003: 66).

7.2.2.5 Resumen

Estos cuatro principios pueden resumirse en cinco puntos:

1. Las técnicas que se centran en la actividad del hemisferio derecho *(R-mode)* son necesarias para impartir nuevos conceptos.
2. A continuación deben utilizarse las técnicas que se centran en la actividad del hemisferio izquierdo *(L-mode)* para consolidar el aprendizaje.
3. Puede que deba recurrirse a técnicas específicas (de uno u otro hemisferio) para corregir patrones de errores o repasar algún concepto.
4. Es necesario utilizar las técnicas de contextualización como apoyo del aprendizaje centrado en el hemisferio izquierdo (*L-mode learning*).
5. Durante ambas fases *(R-mode* y *L-mode)* deben emplearse técnicas para resaltar la relación entre los conceptos y las formas (principio de conceptualización).



7.3 ¿Qué actividades son las más beneficiosas para aprovechar al máximo el *input* oral en el aula y cómo podemos combinar estas actividades en el programa siguiendo los principios dados por la neurolingüística?

En el punto 4 (análisis de las fuentes del *input* oral) hemos visto las ventajas y desventajas de algunos ejercicios que proporcionan *input* oral en el aula de lenguas. En este apartado se intentará proponer un guion para programar las clases siguiendo las pautas dadas por la neurolingüística y teniendo en cuenta todo lo visto anteriormente.

Distinguimos dos fases principales, la del hemisferio derecho y la del hemisferio izquierdo, a las que posteriormente se irán sumando otro tipo de actividades. Cabe recordar, llegado este punto, que solo estamos tratando las actividades de *input* (e inevitablemente en ocasiones *output*) de tipo oral. Puede por ello que la lista parezca algo reducida. Corresponderá a cada docente realizar luego una búsqueda de las actividades más apropiadas para trabajar el *input* escrito e integrar todas las destrezas.

7.3.1 Actividades para la fase 1. Introducción de nuevos conceptos

Esta fase se centra en el hemisferio derecho *(R-mode)*. Durante esta las actividades tienen que centrarse en el estudiante, por lo que el docente debe animar a participar a todos los alumnos, sin obligar a ninguno. Lo más importante en esta fase es el contenido, no la forma. En esta primera fase lo importante es que el estudiante esté expuesto a *input* oral, debe realizar tareas de observación, de simulación y de inducción. Esto es, tareas que involucren al alumno para que tenga una experiencia en relación con los contenidos, ya que esa es la especialización del hemisferio derecho.

La contextualización en esta fase debe ser de tipo cultural. Por todo esto, el ejercicio más recomendable para esta primera fase es el **diálogo controlado**. En esta primera fase es perfecto que los alumnos puedan escuchar un diálogo para ir relacionando los nuevos conceptos con sus conocimientos previos. Después de escuchar el diálogo se puede pedir al alumnado que lo reproduzca realizando ligeras modificaciones para que entiendan poco a poco el papel que cumple cada elemento en la interacción. Este ejercicio puede presentarse con la ayuda de medios audiovisuales y durante el mismo no se debe prestar atención a detalles concretos. El profesor solo resolverá las dudas de vocabulario básicas sin pararse a examinar cada uno de los conceptos. En esta fase se puede incluso hacer referencia a la L1 para no interrumpir la actividad y que el alumno comience a relacionar rápidamente su L1 con la L2 (conceptualización). El diálogo también ofrece la posibilidad de introducir elementos culturales.

7.3.2 Actividades para la fase 2. Consolidación del aprendizaje

En esta segunda fase, el protagonista es el hemisferio izquierdo: el encargado del razonamiento lógico. Esta fase es tan importante como la primera, ya que si no se llevan a cabo actividades de este tipo, el *input* que ya se ha percibido y comprendido no pasará a ser asimilado *(intake)*.

La práctica extensiva es necesaria y debe servir para hacer de puente entre la presentación inicial del conocimiento de la L2 (dada por el profesor en los enfoques tradicionales) o de las hipótesis iniciales formadas al estar expuesto al *input* (en métodos más inductivos) y el estado final deseable en el que se alcanza una gramática totalmente procesada. DeKeyser añade que de una estructura debe practicarse tanto la comprensión como la producción, ya que numerosos estudios (DeKeyser, 1997 y De Jong, 2005) han demostrado que así debe ser para que la actuación sea clara (DeKeyser, 2009: 130-131).

El protagonista en esta fase es el docente y sobre él recae la tarea de dar las explicaciones y de proponer los ejercicios necesarios para que se termine de comprender y asimilar el *input* (monólogo). Deben explicarse las características formales de la lengua, ya sea deductiva o

inductivamente, según el tipo de alumnado que se tenga. Durante esta etapa debe recurrirse a técnicas de contextualización práctica, es decir, los ejercicios que se hagan deben tener una utilidad práctica. Por ejemplo: si se está enseñando el imperativo se puede realizar un ejercicio para dar consejos en la consulta del médico o para redactar las normas de conducta de un centro (no fume, espere su turno...), etc. Todo ello sin olvidar facilitar la relación entre los conceptos y la forma, para lo que, por ejemplo, el profesor se puede ayudar de imágenes durante la explicación o la realización de las actividades. De esta forma, los alumnos podrán realizar una conexión neuronal directa y el concepto podrá ser algo más "palpable".

La actividad más recomendable para esta fase es la práctica controlada o *drills* en sus distintas variantes: desde conjugación de verbos a cambio de personas en un diálogo o actividades de completar vacíos de información.

Será tarea del profesor ir más allá de los ejercicios de rellenar huecos y de completar la frase del compañero de al lado. Cuanto más creativos sean los ejercicios, más tiempo se mantendrá la atención y la motivación de los alumnos. Eso sí, no por utilizar ejercicios novedosos o fantásticos recursos tecnológicos hemos de perder de vista el objetivo pedagógico de nuestra tarea.

Si con las actividades realizadas durante esta fase el alumno sigue teniendo dudas, el docente deberá implementar otras técnicas para corregir errores, repasar los conceptos y contenidos y asegurar que el *input* queda asimilado.

7.3.3 Actividades para la fase 3. Utilización creativa del *input*

Para que se termine de asimilar el *input*, se integre por completo y el profesor pueda comprobar que esto (la integración en la interlengua y la memoria del alumno) ha sucedido, se debe permitir, una vez que aquel se ha asegurado de que la "teoría" se ha comprendido bien, que el alumno tenga la oportunidad de poner en práctica lo aprendido libremente.

En esta última fase, el alumno vuelve a ser el protagonista y el docente adopta el papel de observador. Se trata de la fase intermodal. En ella el profesor deja de impartir conocimientos nuevos y debe dar la oportunidad a los alumnos de emplear los conceptos aprendidos en una situación que simule la vida real. De nuevo es importante que no se fuerce a participar a aquellos alumnos más reacios a ello. Se les permitirá incorporarse poco a poco a este tipo de actividades y, mientras, realizarán una labor tan solo de escucha de los compañeros, que, como se ha comprobado, también contribuye a la adquisición de la lengua. Aunque la participación es más beneficiosa, obligar a alguien que no quiere a participar haría que esta actividad perdiese todos los beneficios para el alumno, pues podría provocarle ansiedad y, en un futuro, rechazo al mismo tipo de actividades.

Las actividades clave en esta fase son el **diálogo**, los **debates**, las **dinámicas de grupo** y el **cambio de roles** *(role play)*.

En esta fase cabe destacar especialmente los beneficios del diálogo, entendido este como diálogo libre en contraposición con el diálogo controlado y "repetitivo" de la primera fase. En este tipo de diálogo se le dan unas pautas al alumno para que el mismo desarrolle libremente su discurso. Como hemos visto anteriormente, el diálogo tiene numerosas ventajas ya que, con él (1) se recurre a un uso creativo y libre del *input*, (2) aumenta el tiempo de exposición del alumno al *input* y *feedback* proporcionado por su compañero y (3) se maximiza de esta forma el tiempo dedicado a la exposición al *input* en clase. Además, el diálogo (4) da la oportunidad a los alumnos de conocerse mejor y de crear un buen ambiente en clase y, al ser una conversación distendida, el éxito de la interacción está prácticamente garantizado y esto conlleva una reducción de la ansiedad que pueda sufrir el aprendiz con el consiguiente aumento de la motivación para ejercicios posteriores y una actitud positiva hacia la L2 en general.

El resto de las actividades podrán ser más o menos adecuadas según las características de los alumnos. Por ejemplo, el debate se puede realizar con menor actividad física, con lo que los alumnos más tímidos se sentirían más cómodos;

mientras que un *role play* bien hecho tiende a incluir también mucho lenguaje no verbal (movimientos, proxémica, etc.).

Si los alumnos no tienen problemas de timidez, el *role play* quizá puede ser lo más beneficioso, porque parece ser la actividad que mejor acepta la introducción de los elementos socioculturales y pragmáticos de la lengua estudiada.

7.3.4 Otras técnicas. Relación concepto-forma

Durante todo el proceso de aprendizaje se puede recurrir a una serie de actividades o técnicas para facilitar la relación entre concepto y forma.

En este caso, la fuente analizada más interesante es la de los medios audiovisuales, ya que al combinar imagen y sonido le aportan al estudiante una referencia inmediata que puede considerar en la formación de su interlengua. Asimismo, si no se pudiesen utilizar vídeos con audios, se podría recurrir a imágenes que guardasen relación con el audio o con lo que se está contando.

Por ello puede ser también muy positivo que si los estudiantes hacen algún tipo de exposición individual o por parejas (monólogo en cualquier caso), complementen el discurso con imágenes que ellos mismos busquen.

En algunos casos (no en todos es posible) se pueden realizar las actividades con materiales reales. Por ejemplo, si se está haciendo un *role play* ambientado en un comercio se puede poner en una zona del aula todo lo que haya en la misma (chaquetas, cuadernos, bolígrafos...) y, de esta forma, si no se acuerdan del vocabulario pueden recurrir a la comunicación no verbal para alcanzar sus fines comunicativos.

Independientemente de las actividades que escojamos para el grupo, deberemos tener en cuenta los factores individuales de cada aprendiz. Los conocimientos previos, especialmente de otros idiomas, pueden ayudar a relacionar concepto y forma al igual que la aptitud (que incluye la memoria asociativa).

7.3.5 La curva de trabajo. El rendimiento del alumnado

La curva de trabajo es la evolución de una persona al realizar una actividad física o intelectual y mide el rendimiento de la persona en la realización de la actividad a lo largo de un período de tiempo (Colegio El Salvador). Es habitual que cuando estudiamos rindamos más durante unas horas que durante otras. Dependiendo de nuestra forma de ser, pueden darse tres tipos de curva:

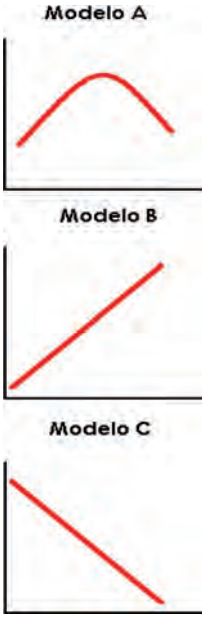


Imagen tomada del Colegio El Salvador

Si nuestro progreso se corresponde con el modelo A, el rendimiento al principio será menor hasta que se coja un ritmo que nos permita llegar hasta el rendimiento máximo, a partir del cual se rendirá menos de nuevo. En el caso de los modelos B y C el rendimiento es directamente ascendente y descendente, sin que se produzca una curva.

Cada persona tiende a operar bajo un modelo que el docente debe considerar a la hora de planificar sus clases, ya que lo idóneo sería introducir los contenidos nuevos (fase 2) en el punto

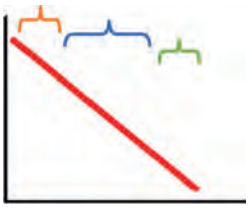
máximo de rendimiento del alumno. Esto es lógico, ya que son los ejercicios menos atractivos y los que tienden a desmotivar más al alumnado en general.

En el caso del modelo A, los ejercicios de la fase 1 servirían de calentamiento para luego pasar a la fase de teoría y posteriormente a los ejercicios de utilización creativa del *input*.

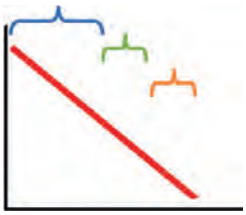
Con el modelo B no habría ningún problema, ya que el rendimiento va constantemente en ascenso hasta el final de la clase.

El problema surgiría con el modelo C, para el que se pueden sugerir dos hipótesis de planificación:

a. Dedicarle poco tiempo a la fase 1, realizando una introducción muy breve, para a continuación dedicarle más tiempo a la fase 2, ya que el tiempo va disminuyendo. Por último, se realizarían ejercicios de utilización libre y creativa del *input*.



b. La segunda opción podría ser comenzar con la fase 2 y proseguir con la 3. Se comenzaría directamente con la fase 2, siempre y cuando se haya realizado en la clase anterior una introducción al tema (fase 1). Habría que considerar diversos factores como cuándo fue la última clase y realizar igualmente una pequeña introducción como recordatorio para que los alumnos enlacen conocimientos.



Aunque es apropiado conocer los diferentes modelos de rendimiento en la clase, lo más recomendable en nuestra opinión es amoldarse al modelo A, ya que casi todo el mundo se adapta a él, pues considera tanto el aumento como la disminución de la atención. Cabe recalcar por último que estas propuestas serían para la aplicación de los modelos en una sola clase. El docente puede optar por extenderlo a varias clases, aunque ello conlleve el riesgo de que alguna de ellas esté centrada únicamente en aspectos más teóricos (fase 2) y pueda resultar más pesada y menos motivadora para el alumnado.

8. Conclusiones

Tras la realización de este trabajo, podemos extraer las siguientes **conclusiones generales**.

1. El *input* desempeña un papel fundamental en la adquisición de segundas lenguas y debido a las limitaciones de cantidad y calidad del *input* impuestas en situación de instrucción formal, es necesario que los docentes planifiquen minuciosamente las clases para sacarle el máximo partido al mismo.

2. Al planificar una clase o un curso debemos tener siempre presentes los **factores exteriores e individuales** de nuestro alumnado. Nuestras clases van a ser siempre más o menos heterogéneas y saber las características de nuestros alumnos nos ayuda a adaptar la clase (los contenidos y, sobre todo, la metodología) para mejorar su rendimiento.

3. La ASL no es un campo de estudio aislado, sino interdisciplinar. Podemos recurrir, entre otras disciplinas, a la neurolingüística y a la psicolingüística para basar en fundamentos teóricos y científicos nuestras decisiones pedagógicas.

4. Determinados **principios de la neurolingüística** nos indican el patrón de comportamiento de nuestro cerebro al aprender y cuál sería, por tanto, la forma idónea de introducir los conte-

nidos del aprendizaje. Es importante seguir las tres fases del procesamiento neurológico aquí vistas: presentar nuevos conceptos (actividades del hemisferio derecho), explicar y fijar estos conceptos (actividades del hemisferio izquierdo) y garantizar que puedan ponerse en práctica mediante un uso creativo y libre de la lengua que permita al alumno la integración total de los contenidos (fase intermodal). Debemos, además, resolver las dudas (principio de concentración modal), ofrecer un contexto al alumno (principio de contextualización) y facilitar la relación entre el concepto y la forma para que los alumnos hablen con naturalidad (principio de conceptualización).

5. Al conocer el docente las características de los ejercicios que hace en clase que proporcionan *input* oral, se puede realizar la **programación de la clase** incluyendo dentro de cada fase las actividades que mejor se adapten a dichas características. La adaptación queda plasmada en la siguiente tabla.

Fase
Hemisferio derecho
Hemisferio izquierdo
Intermodal
Función
Introducción de nuevos conceptos
Consolidación del aprendizaje
Utilización creativa del *input*
Actividades
diálogo controlado
monólogo *drills*
diálogo libre debates dinámicas de grupo *role play*

Además, el docente empleará los medios que considere adecuados para aclarar las relaciones entre concepto y forma (imágenes, vídeos, objetos) y se encargará de aportar un contexto cultural y práctico.

6. Son muchas las metodologías de enseñanza de idiomas que se han desarrollado a lo largo de los años que van desde los extremos más teóricos hasta los más liberales partidarias de eliminar todo elemento teórico de la enseñanza. Conocer estos principios de la neurolingüística nos ayuda a entender que **una clase no debe ser completamente experiencial o completamente analítica** si queremos que el alumnado aprenda e interiorice los contenidos correctamente. Es necesario buscar un equilibrio entre el tipo de actividades que realizamos y el protagonismo que tienen el docente y el alumno a lo largo de la clase, siempre teniendo en cuenta, como bien se ha reiterado, las características que hacen que cada clase sea única.

Como se ha podido comprobar, la mayoría de las programaciones que los profesores hacemos para las clases suelen ajustarse a lo aquí expuesto: primero audiciones, luego explicaciones teóricas y ejercicios controlados y, por último, práctica libre.

Este trabajo tiene por tanto dos utilidades para los profesores: ofrecer un modelo de programación basado en principios científicos (para aquellos que normalmente no siguen este modelo de programación típico) y ofrecer un marco teórico para entender por qué este orden de las actividades y no otro. Es muy probable que gran parte de las investigaciones futuras en el campo de la ASL se basen, en mayor o menor medida, en la neurociencia y tener acceso a esta información básica puede permitir a los profesores entender y formar parte de los descubrimientos futuros.

Finalmente, es importante recalcar que el trabajo aquí expuesto es tan solo una propuesta teórica de optimización y aprovechamiento del *input*, lo cual no significa que otras hipótesis o propuestas sean erróneas o menos válidas. Sin duda, aún queda mucho por investigar en este campo que promete realizar grandes aportaciones al futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

CARROLL, S. E. (2001): *Input and Evidence: the raw material of second language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 10 de marzo de 2013.]

COLEGIO EL SALVADOR (?): *¿Qué es la curva de trabajo?*, [en línea] http://www.colegioelsalvador.cl/documentos/Curva_de_trabajo.pdf. [Consulta: 20 de abril de 2013.]

DANESI, M. (2003): *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*, Holanda: Kluwer Academic Publishers.

DEKEYSER, R. D. (2009): «Cognitive Psychological Processes», en M. H. LONG y C. J. DOUGHTY (eds.): *The Handbook of Language Teaching*, Reino Unido: Blackwell.

DOUGHTY, C., y M. H. LONG (2003): *The Handbook of Language Teaching*, Reino Unido: Blackwell.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

— (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

ESCANDELL VIDAL, M.ª V. (2009): «Capítulo 1: El lenguaje y la naturaleza humana», en M.ª V. ESCANDELL VIDAL (coord.): *El lenguaje humano*, Madrid: Ramón Areces, pp. 1-35.

FLANIGAN, B. (1991): «Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school», *Applied linguistics*, 12, pp. 141-158.

FERGUSON, C. (1977): *«Baby talk as a simplified register»*, en SNOW y FERGUSON (eds.): *Talking to children*, Cambridge: Cambridge University Press.

GARDNER, R. C. (2008): «Individual differences in second and foreign language learning», en N. VAN DEUSEN-SCHOLL y N. H. HORNBERGER (ed.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2.ª ed., vol. 4, Nueva York: Springer, pp. 29-40.

MACINTYRE, P. D., y R. C. GARDNER, (1994): «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language», en *Language Learning*, vol. 44, Issue 2, pp. 283-305, [en línea] http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x/abstract. [Consulta: 26 de abril de 2013.]

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla.

PALOMINO, M.ª DE LOS Á. (1998): *Dual: Pretextos para hablar*, Madrid: Edelsa.

SANZ PINYOL, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Barcelona: Editorial Graó.

SWAIN, M. (1985): «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en S. GASS y C. MADDEN (eds.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 235-253.

OTROS RECURSOS

Hemisferios cerebrales:
http://3.bp.blogspot.com/-cknmjEzZ3MY/T-fSk_jej6I/AAAAAAAAAQA/OU1wIKK-BBpw/s1600/Brain.png

Otras imágenes:
http://www.freedigitalphotos.net/

Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain

Marcel Danesi
Kluwer Academic Publishers, 2003

Marcel Danesi es profesor de antropología y semiótica en la Universidad de Toronto. En este libro publicado en el año 2003 proporciona una introducción al campo de la neurolingüística. En poco más de 170 páginas recopila los estudios neurológicos existentes que pueden aplicarse a la enseñanza de idiomas, proporcionando información sobre cómo nuestro cerebro aprende para que los docentes podamos considerar estos hechos científicos a la hora de planificar nuestras clases. Llama la atención que el lenguaje que emplea es, en general, bastante sencillo. Muchas veces, los docentes tenemos una formación puramente humanística, muy alejada del campo de la neurociencia. Sin embargo, la ventaja de este libro es que el autor es profesor de lenguas extranjeras y, por lo tanto, escribe de una forma muy clara y muy práctica. Está redactado con ejemplos y con un glosario. Se aprecia a lo largo de la obra que el objetivo es que la información esté clara para que sea de utilidad para el docente.

The Handbook of Second Language Acquisition

Catherine J. Doughty y Michael H. Long
Blackwell Publishing, 2003

Este libro recopila 24 artículos de distintos autores. Aunque todos tienen en común que tratan sobre algún aspecto de la adquisición de segundas lenguas, están divididos en secciones según su enfoque específico. Así, podemos recurrir al índice para ver qué sección puede resultarnos más interesante: capacidad y representación, contextos para la adquisición de segundas lenguas, procesos en la adquisición de segundas lenguas, restricciones biológicas y psicológicas, métodos de investigación o el estado de la adquisición de segundas lenguas. Es una obra fundamental y muy recomendable para iniciarse en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, ya que proporciona una visión general de distintos aspectos.

Dual: pretextos para hablar

María de los Ángeles Palomino
Edelsa, 1998

Dual es un libro práctico que permite al estudiante ser el protagonista de la actividad. Está pensado, como su propio nombre indica, para trabajar la expresión oral. Dentro encontramos un total de 100 actividades para cinco niveles (elemental, elemental/medio, medio, medio/superior, superior). Todas las actividades son de vacío de información. Cada actividad está compuesta por dos fichas, la ficha A y la ficha B. Los estudiantes, cada uno con una ficha, trabajan en parejas y deberán preguntarle a su compañero los detalles que falten en su ficha. Las fichas son complementarias, por lo que ellos saben que la información que les falta siempre la tiene el compañero y deberán intentar comunicarse con él hasta conseguir lo que necesitan. Las actividades se pueden emplear como calentamiento, para profundizar o para repasar distintos temas, desde los más básicos como el abecedario hasta el futuro y el condicional. Son actividades ideales para el aula porque establecen un objetivo claro que permite al docente controlar mejor el desarrollo de la actividad y proporcionan a los alumnos unas pautas claras que hacen que se despreocupen y tengan una conversación relajada. Y, lo más importante, al trabajar en parejas la cantidad de *output* que produce el alumno y de *input* y *feedback* que recibe de su compañero es mayor que con otro tipo de actividades en grupo.

«La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes»

Rod Ellis
Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005*

Rod Ellis es autor de libros claves en el campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas. Dos de sus obras más importantes son *Understanding Second Language Acquisition* (1984) y *The Study of Second Language Acquisition* (1994), ambas publicadas por Oxford University Press. En estas obras recoge los aspectos fundamentales de la investigación realizada hasta el momento de su publicación sobre adquisición de lenguas. Estas obras son de carácter más teórico, pero también escribió artículos más orientados a la práctica. El que aquí recomendamos es un artículo de 2005 que escribió para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (ya que él es catedrático de una universidad neozelandesa) y que posteriormente fue traducido en España en el año 2006 y publicado por el Ministerio de Educación español. En él se realiza una recopilación de la literatura existente hasta el año 2005 sobre el tema.

La publicación consta de tres secciones: un resumen de los enfoques metodológicos empleados en el aula, una investigación de aula acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos escolares, y una lista de principios generales para el éxito en la enseñanza.

* Original en inglés [en línea] http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0008/6983/instructed-second-language.pdf; disponible en español [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029.

Propuesta didáctica en la planificación de la clase considerando los principios de la neurolingüística

El *input* desempeña un papel fundamental en la adquisición de segundas lenguas y debido a las limitaciones de cantidad y calidad del *input* impuestas en situación de instrucción formal, es necesario que los docentes planifiquen minuciosamente las clases para sacarle el máximo partido al mismo.

Siempre consideramos los factores exteriores e individuales del alumnado y los materiales y el tiempo que tenemos a nuestra disposición. Sin embargo, en ocasiones olvidamos que el estudio de la adquisición de segundas lenguas no es un campo aislado, sino interdisciplinar. Recurrir a otras disciplinas como la neurolingüística o la psicolingüística puede ayudarnos a tomar decisiones pedagógicas con una base teórica fundamentada.

La pregunta para la cual buscamos respuesta es ¿cuál es el papel o la utilidad real del *input* oral en el aula de idiomas y cómo se le puede sacar el máximo partido a la clase?

Base teórica

Gracias a obras como la de Danesi (2003) los principios de la neurolingüística en relación con el aprendizaje están al alcance de nuestra mano. Así podemos conocer el comportamiento de nuestro cerebro e intentar introducir de la forma más idónea los contenidos del aprendizaje.

En su libro Danesi nos habla de cuatro principios: el principio del flujo modal, el principio de concentración modal, el principio de contextualización y el principio de conceptualización.

Estos principios se resumen de la siguiente forma:

1. Durante la **primera fase** del aprendizaje, este se centra en el hemisferio derecho. Aquí se deben introducir nuevos conceptos y, para ello, la actividad más beneficiosa es el diálogo, que los alumnos pueden escuchar y reproducir con pequeñas modificaciones. Así conseguimos hacer una introducción al tema y es una actividad que nos permite con facilidad incluir información cultural. Lo importante en esta fase es que el aprendizaje se base en la experiencia, es decir, que los alumnos exploren el nuevo material. Las actividades deben centrarse en ellos.

   Además es necesario recordar que siguiendo estos principios durante la fase 1 se permite e incluso fomenta el uso de la L1 (lengua materna de los estudiantes) por parte del docente para resolver dudas de vocabulario y ayudar al alumno a realizar conexiones entre la L1 y la L2 (lengua extranjera). En esta fase es importante no centrarse mucho en los detalles.

2. Durante la **segunda fase**, el aprendizaje se centra en el hemisferio izquierdo y nos centraremos en la consolidación del aprendizaje. Para que el *input* pase a ser *intake* el estudiante necesita práctica extensiva. En esta fase, el profesor explica las características estructurales de forma inductiva o deductiva y los estudiantes realizarán ejercicios de tipo *drill* para reforzar lo aprendido. La práctica en esta fase es controlada y centrada en la estructura.

3. En la **tercera fase**, la fase intermodal, se debe permitir que el alumno haga un uso creativo del *input* para asimilarlo por completo e integrarlo en su interlengua. En esta fase no se imparten conocimientos nuevos, sino que se deja que el alumno sea el protagonista y ponga en práctica lo aprendido. En esta fase intermodal, las actividades más recomendables son el diálogo libre, los debates, las dinámicas de grupo y el *role play*. El papel del docente aquí se limitará únicamente al de observador.

Fase 1	Experiencial	diálogo	Facilitar la relación entre concepto y forma	Durante todo el proceso
Fase 2	Analítica Estructura	drills		
Fase 3	Uso creativo	diálogo libre debate dinámicas de grupo role play		

4. Durante todo el proceso el docente recurrirá además a imágenes u otros medios para relacionar los nuevos **conceptos** con su forma. Con la ayuda de imágenes u objetos se ayuda al estudiante a relacionar los conceptos con la forma y, por tanto, a encontrar un equivalente entre su L1 y la L2 que estudia.

Propuesta práctica

Considerando estos principios podemos elaborar una propuesta didáctica como la que se presenta a continuación.

Contexto, situación y características del grupo

La planificación es para una clase de español en una universidad norteamericana, por lo que nos encontramos en un contexto de lengua extranjera (L2). Los estudiantes son, todos, chicos de entre 17 y 21 años con un nivel intermedio de español. Se trata de una clase de conversación, por lo que es un grupo reducido de 6 estudiantes, y nuestro objetivo principal es desarrollar la destreza oral sin olvidarnos de incluir elementos culturales.

Planificación de la clase

A continuación mostramos un esquema general para el docente. En la parte principal del cuadro se puede ver la descripción de las actividades, la agrupación recomendada, el tiempo aproximado que se le puede dedicar a cada actividad, los materiales que se necesitan para realizarlas y la fase a la que pertenecerían.

Fecha: 8 de septiembre de 2014	Horario: 8.00-9.00 h			
Nivel: Español 202 - Intermedio (b1/b2)				
Tema: Cuentos	Tiempo: 50 minutos			
Objetivos y contenidos - Gramaticales: diferencia entre pretérito perfecto e imperfecto - Culturales: cuentos e historias				
Secuenciación de actividades				
Descripción	Agrupación	Tiempo	Materiales	FASES
Cuento de Caperucita Roja - audición - formar la historia - reconocimiento de verbos	Todos	10’	Audio y viñetas del cuento	1
Repaso de la forma - tarjetas y dados	Grupos de 2 o 3 personas	5’	Tarjetas con verbos en infinitivo y dos dados de distinto color	2
Repaso de los usos	Todos	5’	-	
Texto de Caperucita	Parejas o en grupo	10’	Texto	
Inventar finales alternativos de cuentos	Parejas	20’	Imágenes con los finales	3
Crear una historia	Parejas		Trozos de papel	
Jugar a storydice	Parejas o grupos de 3		Dados o imágenes	
Durante toda la clase, apoyar los conceptos con material visual para ayudar a crear la relación entre concepto y forma Materiales: imágenes del cuento y diccionario visual				4
Conclusiones. Reflexión sobre la clase: anotar si funcionan las actividades y cómo evoluciona la motivación y el rendimiento del alumnado				

Desarrollo de la clase

Actividad 1. Audición del cuento

La primera actividad se encuentra en la primera fase. Como nuestra clase trata sobre cuentos, la primera actividad va a consistir en escuchar un cuento. En este caso hemos escogido el de *Caperucita Roja* porque es un cuento muy conocido.

Si el manual que consultamos no proporciona la audición y el texto de forma conjunta, tenemos dos opciones: 1) buscar un texto y grabar la audición, o 2) buscar una audición y transcribirla para tener el texto. En nuestro caso tenemos el texto del libro, por lo que habría que grabar la audición.

Hacemos dos audiciones. Durante la primera audición, para que los alumnos se mantengan activos vamos a pedirles que se pongan alrededor de una mesa y, a medida que escuchan la historia, vayan colocando las viñetas en orden. De esta forma tienen una razón para estar atentos.

Las viñetas son las mismas imágenes que hay en el documento del anejo a la izquierda y en la parte superior del texto.

Después de colocar las viñetas se pone la audición por segunda vez y se les pide que escriban en un papel los verbos que escuchan (*se llamaban, eran, le dijo*...). Al final de la audición se les pide a los alumnos que vayan diciendo los verbos y se escriben en la pizarra.

Entonces podemos preguntarles si saben qué tiempos verbales son y construir un cuadro en la pizarra con las terminaciones de los dos tiempos verbales.

Una vez hecho esto se puede pasar a la siguiente actividad.

Actividad 2. Repaso de la estructura del tiempo verbal

Los alumnos deben saber ya en este nivel cómo se forman los verbos, pero por si acaso vamos a recordar la estructura. Ya tienen las terminaciones escritas en la pizarra por lo que vamos a dividirlos en grupos y a darles tarjetas para que practiquen únicamente la forma sin preocuparse por el vocabulario. Les pedimos, eso sí, que intenten consultar las tablas de la pizarra lo menos posible.

Le damos a cada grupo dos dados (si es posible de colores distintos) y tarjetas con verbos en infinitivo.

Uno por uno, cada alumno debe elegir un verbo en infinitivo y tirar los dados. En este caso tenemos un dado verde y un dado blanco. El dado verde representa el sujeto y el blanco el tiempo verbal que deberán utilizar.

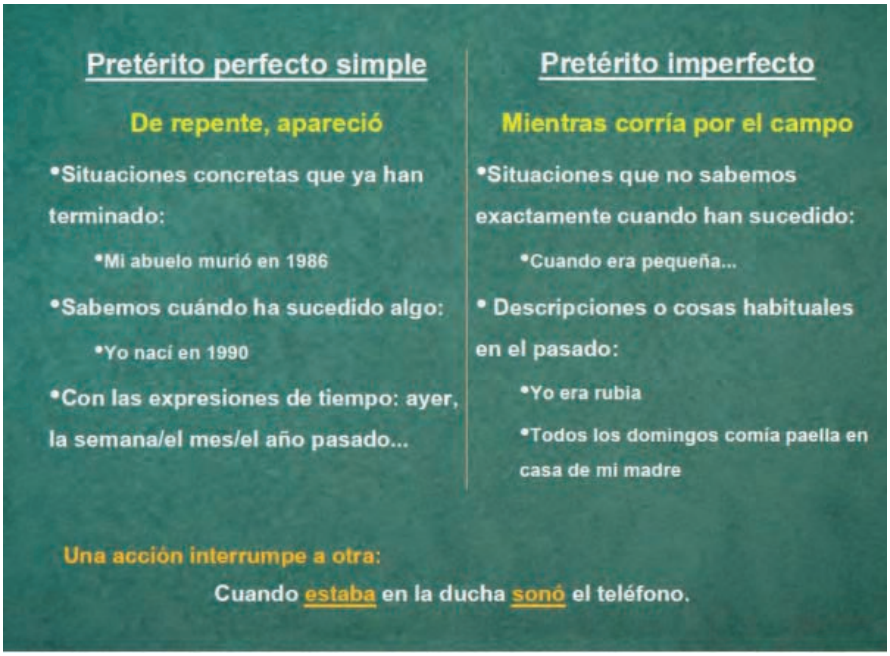
Después de hacer una primera ronda, si queremos podemos aumentar la dificultad de la actividad pidiéndoles que hagan una segunda ronda utilizando el verbo que conjuguen dentro de una frase.

1	Yo	IMPAR 1 -3 - 5	Imperfecto
2	Tú		
3	Ella		
4	Nosotros	PAR 2 - 4 - 6	Perfecto
5	Vosotras		
6	Ellos		

Actividad 3. Repaso de los usos. Diferencia entre los tiempos

Ya hemos repasado la forma, pero lo que nos interesa recalcar en esta clase es la diferencia entre los usos.

Lo primero que hacemos es preguntarles de qué se acuerdan de otras clases o de otros años que hayan estudiado el tema y vamos componiendo un esquema con los usos en la pizarra. Cuando los alumnos no se acuerden de más usos, les podemos dar ejemplos para que averigüen cuál es el uso y, finalmente, se lo podemos decir nosotros si ellos no lo adivinan. En la imagen se puede ver un ejemplo de cómo quedaría la pizarra.



Actividad 4. Repaso de los usos. Puesta en práctica

El último ejercicio que englobaríamos dentro de la segunda fase (consolidación del aprendizaje) sería el que consiste en que ellos conjuguen los verbos del cuento. Esta vez les damos el texto del cuento de *Caperucita Roja*.

Si queremos incluir un componente escrito en la clase podemos pedirles que hagan la actividad de forma individual y luego corregirla en grupo. Sin embargo, al tratarse de una clase para trabajar la expresión oral, la opción que se adaptaría más a nuestras necesidades es ir haciéndolo todos juntos en grupo, justificando las respuestas que da cada uno con los usos que tenemos escritos en la pizarra, para así, si hace falta, acabar de completar el esquema. Por supuesto, la opción de trabajar todos juntos es posible porque se trata de un grupo muy reducido. En el caso de grupos más grandes habría que plantear de otra forma la actividad.

Además, en la hoja que les repartimos tienen vocabulario para que no se preocupen por el significado de las palabras, sino por la gramática.

Actividad 5. Uso creativo del *input*

Después de fijar la forma y los usos de los tiempos verbales del pasado, pasamos a la tercera fase, en la que permitiremos a nuestros alumnos utilizar de forma libre los conocimientos que han adquirido.

Para esta fase propongo tres actividades que se pueden combinar de distinta forma hasta cubrir el tiempo restante de clase.

Opción A. Crea tu propio final

Esta actividad permite a los alumnos crear un final alternativo al de los cuentos clásicos.

Para que se inspiren vamos a trabajar con las imágenes de la fotógrafa Dina Goldstein, que retrata a las princesas clásicas de Disney como si viviesen en la actualidad. Además podemos usar otras imágenes que encontremos en internet con temática parecida.

Como ya han hecho entre todos el cuento de *Caperucita Roja* saben cómo estructurar el cuento y cómo utilizar los verbos. De todas formas podemos poner en la pizarra el principio (*Érase*

una vez...) y el final del cuento (*y colorín colorado*...) y algunos conectores (*luego, a continuación, de repente*...).

Conocen los cuentos, así que les pedimos que se pongan por parejas y escojan una de las imágenes. Las imágenes representan siempre a alguno de los protagonistas y por la parte de atrás de la tarjeta tienen el título del cuento. En este momento podemos aprovechar también para introducir el elemento cultural de nuestra clase preguntándoles cuáles eran los cuentos de su infancia o cuáles son los más típicos de su lugar de origen.

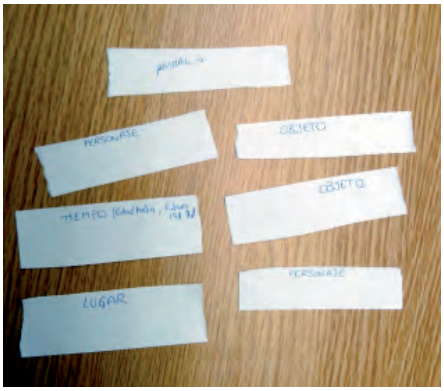
Durante unos minutos trabajan de forma independiente creando el cuento, y luego tienen dos opciones: leérselo al resto de la clase o representarlo. Todo dependerá del grupo que se tenga y de lo animados que estén a participar.

Opción B. Historia disparatada

La siguiente opción, divididos en parejas, es que trabajen todos con el mismo material para crear una historia similar.

La actividad consiste en crear una historia disparatada. Para eso vamos a coger trozos de papel en los que escribiremos distintos elementos que deben de aparecer en el cuento: personaje, animal, tiempo, objeto, lugar...

Les pedimos a los estudiantes que tomen un papel, que completen la información y que lo devuelvan. Por ejemplo: un estudiante coge un papel que dice "objeto", escribe "tijeras" y lo devuelve a la bolsa o al centro de la mesa.



Todo esto debe hacerse sin que los compañeros sepan lo que ponen los demás. Así, por ejemplo, tendremos los siguientes elementos:

Objeto tijeras	Objeto naranja
Lugar la Luna	Animal elefante
Personaje Don Quijote	Tiempo la prehistoria
Personaje una princesa	...

El profesor escribe en la pizarra todos los elementos y cada pareja debe hacer una historia que incluya todos ellos. Después de unos minutos se leen las historias y al final se vota la historia ganadora.

Opción C. Historias con dados

Esta última opción es la más libre y consiste en trabajar en parejas o pequeños grupos con dados de historias. En nuestro caso utilizamos los *Story Cubes*, pero se puede hacer también imprimiendo imágenes y haciendo que las extraigan de un saquito.

Para que sea colaborativo, lo que se puede hacer es que cada alumno del grupo vaya añadiendo una frase a la historia (o un dato, aunque esté distribuido en un par de frases).

Normalmente se pueden dar dos tipos de instrucciones que los alumnos siguen con facilidad:

1. Se tiran todos los dados al principio y van participando uno a uno. Cuando es tu turno eliges un dado e incorporas a la historia lo que aparece en ese dado.

2. Se reparten los dados entre los alumnos y cada uno tira el dado cuando es su turno. Así, por ejemplo, si están jugando Pedro, Silvia y María. Pedro empieza y tira un dado y relata el principio de la historia; a continuación, Silvia tira uno de sus dados y añade algún dato a la historia; la siguiente será María y luego volvería a tocarle a Pedro hasta que se acaben los dados.

Independientemente de la versión que sea, el que añada el dato del último dado deberá cerrar la historia con un final sorprendente.

Según el tiempo que tengamos, podemos hacer una o dos de las actividades propuestas para la fase 3. Lo más importante es que los alumnos hagan un uso libre de los conocimientos que han adquirido para que estos se asienten en su memoria. Las opciones A y B son las más controladas, en cierto sentido, y la opción C la más libre. Depende de cada docente escoger la que mejor se adapte a las necesidades de su grupo, según las características y las motivaciones del mismo.

Material de apoyo visual

Por último cabe destacar que a lo largo de la clase resulta muy útil tener disponible algún tipo de material de apoyo visual que permita a los estudiantes asimilar los nuevos conceptos. Por ejemplo, se puede emplear el diccionario *Dilo con imágenes* o algún otro tipo de diccionario visual que sea fácil de manejar.

Despedida

Aunque durante las actividades nos hemos asegurado de que no quedaba ninguna duda sobre el tema, guardamos unos minutos para el final de la clase por si los alumnos tienen alguna duda o por si quieren hacer algún comentario.

Es un buen momento también para recapitular lo que hemos hecho y que los estudiantes

sean conscientes de lo que han aprendido durante la clase.

Si sobrasen algunos minutos y el tema no ha surgido durante la clase, podemos preguntarles qué cuentos leían de pequeños y comparar cuáles son los clásicos para cada persona. Esta es una conversación especialmente interesante si los alumnos son de diversas nacionalidades.

Conclusión

Como se ha podido apreciar durante la planificación, se ha intentado mantener en todo momento el esquema planteado por los principios teóricos sin perder de vista el objetivo cultural y lingüístico.

Teniendo en cuenta estos principios y utilizando adecuadamente los recursos de que disponemos, adaptándolos a las necesidades del alumnado podemos sacarle el máximo partido a la clase y ayudar a que nuestros estudiantes amplíen sus conocimientos lingüísticos y culturales y desarrollen efectivamente su destreza oral.

bibliografía

Danesi, M. (2003): *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*, Holanda: Kluwer Academic Publishers.

Dorwik, T., A. M. Pérez-Gironés, A. Becher y C. A. Isabelli (2009): *Puntos de partida*, McGrawHill, p. 340.

vv. aa. (2009): *Dilo con imágenes*, Langenscheidt.

otros recursos

Imágenes de Dina Goldstein [en línea] http://dinagoldstein.com/fallen-princesses.

Información sobre los dados para contar historias [en línea] http://www.storycubes.com.

1.

Un poco de todo

A. Caperucita Roja

Paso 1. Retell this familiar story, based on the drawings, sentences, and cues that accompany each drawing, using the imperfect or preterite of the verbs in parentheses. Using context, try to guess the meaning of words that are glossed with ¿ ?.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

1. Había una vez[a] una niña que (llamarse[1]) Caperucita Roja. Todos los animales del bosque[b] (ser[2]) sus amigos y Caperucita Roja (quererlos[3]) mucho.
2. Un día su mamá (decirle[4]): —Lleva esta jarrita de miel[c] a casa de tu abuelita.
3. En el bosque, un lobo[d] (salir[5]) a hablar con la niña. Le (preguntar[6]): —¿Adónde vas, Caperucita? Esta (contestarle[7]): —Voy a casa de mi abuelita.
4. —Pues, si vas por este sendero,[e] vas a llegar antes, (decirle[8]) el malvado[f] lobo. Él (irse[9]) por otro camino más corto.
5. El lobo (llegar[10]) primero a la casa de la abuelita y (entrar[11]). Cuando la abuelita (verlo[12]), (saltar[13]) de la cama y (correr[14]) a esconderse.[h]
6. Caperucita Roja (llegar[15]) por fin a la casa de la abuelita. (*Ella:* Encontrar[16]) a su «abuelita», que (estar[17]) en la cama. Le (decir[18]): —¡Qué dientes tan largos tienes! —¡Son para comerte mejor!— (decirle[19]) su «abuelita».
7. Una ardilla[i] del bosque (enterarse[20]) del peligro y le (avisar[21]) a un cazador.[j]
8. El cazador (llegar[22]) a la casa de la abuelita. (*Él:* Dispararle[n23]) al lobo y lo (hacer[24]) huir.[k]
9. Caperucita y su abuela (abrazarse[25]) felizmente y (darle[26]) las gracias al buen cazador.

[a]¿ ? [b]¿ ? [c]jarrita... *jar of honey* [d]¿ ? [e]*path* [f]¿ ? [g]*to jump* [h]*to hide* [i]¿ ? [j]*to find out* [k]*to warn* [l]¿ ? [m]*to shoot* [n]*to flee*

Paso 2. Hay varias versiones del cuento de Caperucita Roja. La que Ud. acaba de leer termina felizmente, pero otras no. Con otros dos compañeros, vuelva a contar la historia, empezando por el dibujo número 6. Inventen un diálogo más largo entre Caperucita y el lobo y cambien por completo el final del cuento.

Vocabulario útil

atacar (qu)	to attack	**matar**	to kill
comérselo/la	to eat something up		

Mujer de papel · Omar Zoncu

Entrevista a Dolores Soler-Espiauba

Sería ocioso por mi parte que me extendiera en presentar aquí a la entrevistada, pues la gran mayoría de los lectores de este boletín saben de sobra quién es Dolores. Quienes no la conocen aún, pueden encontrar información acerca de su biografía, "obra y milagros" en http://escritoras.com/escritoras/Dolores-Soler_Espiauba.

Socia y colaboradora, desde hace muchos años, de ASELE, a cuyos congresos acude con regularidad y en los que sus comunicaciones siempre concitan el interés de un elevado número de congresistas, Dolores ha tenido la gentileza de ofrecernos, en las páginas que siguen, sus reflexiones en torno a su dilatada experiencia como profesora de ELE, así como de escritora y autora de materiales didácticos.

PD.-¿Desde cuándo eres socia de ASELE? ¿Cómo empezó la cosa?

DS-E.-Creo que "la cosa" empezó a raíz de aquellas míticas primeras Jornadas Internacionales de las Navas del Marqués, en el Castillo de Magalia, organizadas por el Servicio de Difusión Cultural del Ministerio de Cultura, en 1986, 1987 y 1988. Yo me encontraba por entonces en Bruselas, dando clases a los funcionarios europeos de la Comisión, Parlamento y Consejo, en el marco del Servicio de Formación Lingüística, en un momento de gran apogeo del español en las instituciones europeas, que ya llevaban algunos años preparándose para la adhesión de España a la entonces llamada CEE, que como sabes, tuvo lugar en 1986. Tuve la agradable sorpresa de recibir una carta de dicho Ministerio invitándome a participar en las primeras jornadas, las "Primeras Navas", como fueron llamadas. (Repetí en 1987, presentando mis primeras reflexiones sobre Gestualidad y Body Language*, tema prácticamente inexistente por entonces en la enseñanza del ELE). Aunque mi docencia en Bruselas me daba muchas satisfacciones, debo reconocer que me encontraba algo aislada, más cerca de organismos internacionales que de las universidades españolas, Escuelas Oficiales de Idiomas, etc. Por ello acepté encantada la invitación y debo reconocer que para mí, como para la mayoría de los participantes, fue como iniciar una cruzada, al descubrir un grupo enormemente motivado y creativo, con quien compartía plenamente mi visión de la enseñanza del ELE, que se enriqueció con la participación, experiencia e ilusión de cada uno de los profesores allí reunidos, procedentes de diversos países. El ambiente que se fue creando en aquel increíble castillo fue extraordinario y muchos de los contactos que de allí surgieron han durado hasta hoy, mezclándose y vinculándose con otros, como las cerezas al sacarlas de un cesto, a lo largo de los años, de los congresos, de los encuentros, de las publicaciones, de tantas cosas. Los primeros resultados se cristalizaron en la igualmente mítica revista* Cable*, en la que fuimos colaborando muchos de nosotros, y muchos de nosotros también "aterrizamos" en ASELE. Así pues, entré en ASELE, como se entra en religión, en 1987, en su primer congreso celebrado en Madrid, presidido por Emilio Lorenzo, mi admirado profesor y guía en la Complutense, con quien tuve el honor de trabajar durante el último curso de Filología Germá-*

nica. O sea, que soy "aseliana" desde el primer momento, y estoy convencida de que esta pertenencia a ASELE, *esta comunión de ideas con tantos compañeros que la Asociación me ha permitido conocer y con quienes he podido colaborar, ha sido fundamental en mi trayectoria, en mi concepción de la enseñanza del español como segunda lengua y en mi visión, a distancia, de mi propia lengua.*

PD.-¿Hiciste Filología Germánica y Filología Hispánica con el fin de dedicarte a la enseñanza?

DS-E.-No exactamente. Desde siempre me habían fascinado los idiomas, a pesar de lo mal que se enseñaban en nuestro bachillerato, un francés y un inglés de andar por casa bastante lamentables. Al alemán llegué fascinada por su legendaria dificultad y por la "contundencia" de sus sonidos; también por la idiosincrasia de sus hablantes, tan diferentes de lo que entonces éramos los españoles. Pero al mismo tiempo, deseaba profundizar en mi lengua materna, conocer sus orígenes, y sobre todo su aventura, a caballo entre las dos orillas, su evolución, tanto a este lado del océano como en América, sus acentos, su música, sus arcaísmos, sus neologismos, sus influencias, su riqueza y hasta sus carencias. Y sobre todo, y además, su literatura.
La dedicación a la enseñanza vino después. Me marché a Polonia el año en que preparaba mi tesina, dirigida por el Profesor Lorenzo, sobre los cuentos de los Hermanos Grimm, justo después de casarme con el Lector de Francés de la Facultad de Letras de la Complutense, enviado por su país esta vez a la Universidad de Varsovia, y, dada la inexistencia de relaciones entre Polonia y España, separadas por el Telón de Acero, como yo era la única española residente en aquel país, me pidieron en el Departamento de Español que diera clases de Lengua y Literatura. Y allí empezó todo. Me enganché al ELE *para siempre, con dos grupos de estudiantes increíbles: políglotas, cultos y deseosos de conocer y dominar nuestra lengua y nuestra cultura, que entonces parecían tan lejanas e inaccesibles. El hecho de situarme a distancia de mi lengua, y sobre todo de mi pequeño mundo madrileño, me hizo relativizar muchas cosas y comprender otras muchas.*

PD.-Siempre has compaginado la docencia con el oficio de escritora. ¿Hasta qué punto te han resultado compatibles estas dos actividades?

DS-E.-No creas tú que ha sido fácil. Dar nacimiento a cuatro hijas en cuatro años, y en cuatro países diferentes (Francia, Polonia, España y Portugal), no da para muchas virguerías literarias, sobre todo si al mismo tiempo tienes que enseñar el subjuntivo a las ocho de la mañana. Pude empezar a escribir con cierta dedicación a partir del momento en que mis hijas empezaron a ir al colegio y a ser un poco autónomas. Pero todo ello sacrificando muchas horas de sueño. A alguna gran escritora he oído decir que la mayoría de las mujeres que escriben, lo hacen de noche, cuando los niños duermen y el ajetreo doméstico cesa, víctimas de cierta culpabilidad que les impide hacerlo en otros momentos. A veces ha sido un poco duro tener que posponer una novela o un relato que empezaban a "funcionar", por tener que corregir exámenes o preparar algún tema de especial dificultad para las clases del día siguiente. Pero en el fondo no fue tan duro, si lo pienso ahora, porque preparar las clases era también algo fascinante, algo creativo que nunca me aburrió. Y es ahora cuando creo haber llegado por fin a una síntesis de ambas actividades con mis lecturas graduadas, que combinan la didáctica con la ficción.

PD.-Has enseñado español en distintos países y en condiciones muy distintas de las actuales, en las que la didáctica de lenguas modernas, del español en particular, ha experimentado un gran avance. Aun así, ¿han cambiado tanto las cosas como para renegar del pasado, por decirlo de alguna manera?

DS-E.-No lo creo. Todo ciclo vital, todo proceso activo se compone de diferentes etapas y cada una de ellas constituye un escalón para acceder a la siguiente. Naturalmente, si pensamos en nuestras experiencias audio-estructuralistas de aquellos lejanos inicios, con los alumnos pegados a unos auriculares que los aislaban del resto de la clase, y repitiendo sonidos de palabras que no comprendían, nos recorre la espalda

un escalofrío. Hemos atravesado el desierto de los enfoques gramaticales, agramaticales, audio-visuales, audio-orales, con traducción, sin traducción... pero seguramente cada uno de ellos nos ha dejado algún sedimento positivo y, sobre todo, la convicción de lo que no se debe hacer en el aula. Todo ello nos ha llevado progresivamente al enfoque comunicativo, al enfoque por tareas, a la aplicación de nuevas tecnologías, y últimamente a aspectos tan interesantes y sutiles como la dimensión afectiva en el aprendizaje, la motivación del alumno, la aptitud y actitud del mismo, así como a las diferencias individuales que se dan cita en el aula, y a tantos otros matices que ahora consideramos esenciales, mucho más humanos. Podemos comprobar igualmente esta evolución en la aparición progresiva en los manuales de ELE *de los valores culturales de la sociedad en que vivimos. Se han dado, en estos últimos treinta años, pasos gigantescos en la presentación de nuestra cultura. Encontrar páginas enteras con temas latinoamericanos era impensable en los 80, así como variedades lingüísticas del español, ecología, emigración, Seguridad Social, Comunidades Autónomas, dinero, separación y divorcio, matrimonio homosexual, nuevas formas de familia,... su inclusión fue muy tardía, pero los nuevos protagonistas de escenas y diálogos nos hicieron olvidar a aquellos personajes estereotipados y estáticos, acartonados, de tantas conversaciones insípidas, dignas de* La cantatrice chauve *de Ionesco. Y sobre todo, sobre todo, entra en el aula la naturalidad de la lengua. Los personajes empiezan a hablar como todo el mundo, y esto significa un cambio fundamental.*

PD.-El profesor ¿nace o se hace? En otras palabras, ¿crees que la "vocación" se despierta, se desarrolla, con el uso, con la práctica?

DS-E.-Tengo la impresión de que conviven ambos tipos de profesor de segundas lenguas. El primero, el que "nace", suele tener facilidad para los idiomas, se apasiona por el suyo, es filólogo, sigue cursos y másteres de formación, es generalmente extrovertido y buen comunicador y se encuentra a gusto en el centro de un grupo. ¿Podemos hablar aquí de vocación?

Pero he conocido también por esos mundos a profesores de ELE *que podríamos incluir en el segundo grupo, y que, partiendo de universos totalmente indiferentes al fenómeno lingüístico y a la didáctica de las segundas lenguas, viéndose un día abocados a tener que enseñar la suya por necesidad o por determinadas circunstancias, han llegado a enamorarse de su docencia, venciendo timideces y carencias, compensando lagunas con mucho esfuerzo y obteniendo a pesar de todo excelentes resultados. Este profesor "se hace". No seamos "talibanes" al juzgar a los compañeros. Juzguemos los resultados.*

PD.-¿Crees que la literatura debe jugar siempre un papel en la enseñanza de ELE**?**

DS-E.-Indispensable. Esencial. Y a partir de los primeros niveles. Textos cortos, fragmentos de novelas, pequeños poemas, relatos breves. Además del placer que puede aportar al profesor trabajar con textos literarios, existe la satisfacción del alumno al conseguir trabajar con algo más que las lecciones del manual, por completo que este sea. Poder leer un cuento de Cortázar, de García Márquez, de Leonardo Padura, de Ana M.ª Matute, de Arturo Arango o de Almudena Grandes, descifrar una columna de Manuel Vicent o de Juan José Millás en determinados periódicos (que también podemos llamar literatura en algunos casos, literatura periodística), todo ello es gratificante y enriquecedor. Y en niveles avanzados, proponer, si se dispone de tiempo suficiente, la lectura de una novela (Antonio Muñoz Molina, Carmen Martín Gaite, Mario Vargas Llosa, Ángeles Mastretta, entre tantos otros), y por qué no de una obra de teatro (hay pequeñas obras maestras de este género en el Fernando Arrabal de la primera época, que no envejecerán jamás), analizar, comentar, desmenuzar en el aula, atribuir el análisis de un personaje o una situación a cada grupo de alumnos, procura una autonomía e implicación en el trabajo colectivo a los participantes que no puede ser sino positiva.

PD.-Como autora de materiales didácticos, ¿de qué libritos de lecturas estás más satisfecha?

DS-E.-La verdad es que tengo mis preferidos. Guantanameras*, dedicado a Cuba, que se publicó en 1997*

por primera vez, me ha dado muchas satisfacciones y se ha reeditado cantidad de veces. Me ha valido conocer de lejos a muchos compañeros que trabajan por esos mundos y que han puesto en contacto conmigo a su clase, para presentarme el final abierto que yo les propongo en la última página. Mirta y el viejo señor *(Chile) me es muy querido también, porque reviven en sus páginas los últimos años de mi padre;* Taxi a Coyoacán *(México) tiene como protagonista a Frida Kahlo, alguien a quien admiro enormemente y que quise dar a conocer a nuestros estudiantes. Y reciente, reciente, la publicación de* Las nietas de mayo *(Argentina) en abril de 2014, precedió en unos meses el desenlace real que la ficción del relato buscaba: el reencuentro de una "abuela de mayo", treinta y siete años después, con su nieta (nieto en la realidad de julio de 2014 en Buenos Aires). Cosas increíbles que pueden pasar. Pero tal vez la más querida de todas, poco conocida en España, porque está editada y distribuida en los países escandinavos por una editorial danesa, es* Moros en la costa *(2001), la historia de un niño marroquí que atraviesa el Estrecho de Gibraltar en los bajos de un camión. El tema de la emigración/inmigración, de la extranjería, es seguramente el más recurrente en todo lo que llevo escrito, y este niñito valiente, cuya aventura sigue repitiéndose en 2014, es importante para mí.*

PD.-¿Y dónde situarías tu libro Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L?

DS-E.-Estas casi 500 páginas, dedicadas a explicar nuestra visión del mundo, nuestros hábitos de vida, nuestras pasiones y nuestros defectos, los avatares de salir de una Guerra Civil y una dictadura, para abordar la transición, la postmodernidad y la actual crisis a los estudiantes que se interesan por España y por el mundo hispánico, nacieron del Máster de ELE *de la* UNED, *en el que colaboré durante algunos años. La idea de convertir lo que yo había creado para la asignatura en un libro vino de Mariluz Gutiérrez Araus, directora de dicho Máster, quien se lo propuso a Arco Libros.*

Se publicó en 2006, y la velocidad con que transcurren los hechos en estos tiempos que vivimos, influenciada por los problemas derivados de la crisis, puede transformar incluso aspectos de nuestra cultura que creíamos inamovibles y eternos. Esto hace que ciertos aspectos del libro hayan quedado obsoletos, no correspondiéndose con la realidad española actual, y exigiendo una actualización urgente.

La estructura familiar, por ejemplo, las nuevas familias, el peso de la religión, la caída de la natalidad, la llegada de inmigrantes extranjeros, y pocos años después, su retorno al país, al mismo tiempo que los jóvenes españoles se marchan en busca de trabajo y que crecen verjas con pinchos en la frontera sur del país, nuevas leyes de Educación dictadas por nuevos gobiernos, la convivencia de lenguas en las autonomías llamadas históricas, desaparición del terrorismo en el País Vasco y aparición de exigencias secesionistas en Cataluña, el desempleo que asola a los españoles y crea nuevas formas de supervivencia, la institución monárquica que pierde su prestigio, proyectos de normalización de horarios, nuevos hábitos alimenticios, nuevos triunfos deportivos, y hasta la fiesta taurina, que tanto ha interesado siempre a los extranjeros, está a punto de desaparecer en ciertas autonomías.

El último capítulo, dedicado a Latinoamérica, continente de gran dinamismo y de grandes cambios en la actualidad, ha exigido igualmente una revisión, aunque no todo lo profunda que hubiera deseado, debido a la falta de espacio. Y en eso estoy, desde hace nada menos que un año, en esta labor digna de Sísifo, en que la actualidad aporta cambios que parecen instalarse, pero que muchas veces se desmoronan sin llegar a cuajar. Pero confieso que se trata también de una tarea muy gratificante, sobre todo cuando compañeros-profesores te hablan de la ayuda que han podido encontrar en sus páginas, sobre todo compañeros que trabajan fuera de España.

PD.-Además del español, conocer varios idiomas como en tu caso te habrá sido muy útil en clases multilingües. ¿Nos puedes contar alguna anécdota curiosa?

DS-E.-A ver... Creo que viví la situación multilingüe más complicada en mis años portugueses, cuando conseguí un puesto en la Deutsche Schule *de Lisboa como profesora de... ¡francés! Y así, de repente, me encuentro yo, española residente en la capital de Portu-*

gal, enseñando el francés a niños alemanes, austríacos y portugueses, en una escuela alemana. Confieso que cuando salía de aquellas clases, me costaba bastante recuperar mi verdadera identidad.

Otra anécdota bonita es de la época de mis clases en la Universidad de Varsovia. Todos los meses iba a secretaría a recoger un sobrecito con mi sueldo y a firmar. La secretaria que estaba en la ventanilla era siempre la misma e indefectiblemente me preguntaba mi apellido, y después mi nombre. Cuando yo le decía "Dolores", ella levantaba los ojos admirativa, y exclamaba: Jakie ładne imię! *(¡Qué nombre tan bonito!). Hasta que un día me armé de valor y le pregunté el suyo: "Wanda", me contestó. Y no mentí al confesarle que hubiera preferido mil veces llamarme Wanda, como ella, en vez de Dolores. Pero el intercambio se mostró imposible, tal vez por lo del Telón de Acero.*

PD.-En nuestro país y en ciertas comunidades la enseñanza bilingüe en la escuela es una cuestión sobre la que no existe consenso. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

DS-E.-Difícil evocar el tema en estos tiempos en que el bilingüismo en la enseñanza se está utilizando a menudo como arma arrojadiza. Qué gran estupidez. Desde niños deberíamos ser todos bilingües, trilingües y hasta cuatrilingües. Mis hijas y nietos lo son, y es una gozada en todos los aspectos. Ahora, ojo con que el bilingüismo se entienda únicamente como lengua materna/inglés, sin ninguna otra opción. De acuerdo con que el inglés abre todas las puertas y se ha vuelto indispensable, pero... en detrimento de muchas otras lenguas que han ido desapareciendo de la escena internacional, incluso en organismos internacionales. Ya nadie hace un pequeño esfuerzo para aprender algunas frasecitas al visitar un nuevo país, al conocer a personas de otras áreas lingüísticas, al levantar la mano en una rueda de prensa... Qué pena.

PD.-Finalmente, ¿cómo ves el panorama literario actual en España? ¿Te parece que el enorme éxito editorial de algunas escritoras primerizas está en relación directa con la calidad del producto o hay algo más?

DS-E.-Tengo una alergia especial a esas columnas monolíticas que suelen adornar las puertas de las grandes librerías, ofreciendo prácticamente un producto único, como si fuera un detergente. Confieso que nunca compro libros que se anuncian de una manera tan aplastante. Me sorprende bastante ese tipo de éxitos "planetarios" y me pregunto a qué criterios obedecen, dado que el mundo editorial es actualmente bastante hermético. Tiene que haber alguna fórmula secreta ¿no? Creo que hay una veintena de nombres emblemáticos, tocados por una varita mágica, que suelen repartirse la tarta editorial, año tras año. Pero esto no es sino la viva imagen del mundo en que vivimos.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

Picasso· Omar Zoncu

Contextos bilingües y competencia lingüística en el uso del español

Todas las comunidades y países bilingües y multilingües en Europa han tenido que plantearse cómo organizar el aprendizaje de las lenguas en las escuelas y cuáles de ellas deben ser lenguas vehiculares y en qué proporción. Es una cuestión que naturalmente no se plantea en las zonas monolingües, de las que, de hecho, existen ya muy pocas. De todos los países europeos, Islandia es el único en donde todos los ciudadanos hablan la misma lengua, el islandés. En el resto de países europeos, la situación sociolingüística más común es que en un mismo Estado convivan varias lenguas, con amplios niveles de bilingüismo en algunas de sus zonas. Son países así Finlandia, el Reino Unido, Eslovaquia, Francia o España.

Cataluña, como comunidad bilingüe, también ha tenido que plantearse cómo organizar las lenguas de su comunidad en el sistema escolar. La opción que se tomó fue la de que el bilingüismo de la sociedad catalana no tuviera reflejo en las escuelas. Desde hace veinticinco años, está en marcha la inmersión lingüística, por la cual la única lengua vehicular de las escuelas es el catalán. Ello implica que todas las asignaturas se dan en esta lengua, todas las actividades escolares, todas las informaciones escritas y carteles de los alumnos en las paredes de las escuelas, y todas las reuniones y comunicaciones con los padres son en esta lengua. Oficialmente, el español no existe.

Sin embargo, y como no es de extrañar en un contexto de bilingüismo social, lo que sucede en la práctica fuera de las aulas es que muchas conversaciones entre profesores se dan en español y muchos alumnos hablan en esta lengua en el patio y en los pasillos. Incluso hay colegios en la zona metropolitana de Barcelona, con una población mayoritariamente castellanohablante, donde todos los niños hablan en español en el patio, para espanto de los teóricos de la inmersión. En las aulas, la única presencia del español es la asignatura de Español, la cual está además orientada a enseñar gramática descriptiva y prácticamente ningún uso de la lengua. En Primaria se dan dos horas y en Secundaria y Bachillerato, tres. Poco tiempo y con contenidos poco adecuados, lo cual no aporta prácticamente nada al desarrollo sólido de una competencia lingüística en español.

Tal y como ha señalado el Consejo de Europa en su informe de 2012 sobre la aplicación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias en Cataluña, la cuestión que hay que considerar respecto a la inmersión no es que sea una enseñanza únicamente en catalán en todos los niveles educativos; todo lo contrario. Este es un gran logro para una lengua minoritaria, en la que pocos creían como lengua académica hace cuarenta años. No, el problema es que esta enseñanza es obligatoria para todos los alumnos. En consecuencia, no hay en Cataluña la posibilidad de una educación en español o una educación bilingüe, con ambas lenguas como lenguas vehiculares. Esta obligatoriedad del catalán en la educación excede claramente los requisitos de la Carta Europea, como señala el informe del Consejo de Europa de 2012. En ninguna comunidad o país multilingüe de Europa se practica una inmersión monolingüe obligatoria. La inmersión es pues una excepción en nuestro continente.

La motivación para un programa lingüístico escolar tan extremo radica en cuestiones ajenas a la educación. En Cataluña, autores como Sonia Sierra, Rafael Arenas, Jesús Royo y quien suscribe estas líneas hemos planteado en diferentes artículos que la inmersión no es un programa educativo sino que es un programa político al servicio del nacionalismo, hoy independentismo. En consecuencia, en este modelo escolar, la preocupación no está del lado de los alumnos

y de cómo responder mejor a sus necesidades lingüísticas sino que está en cómo implementar bien el proyecto político.

¿Cómo se concreta este proyecto político en la educación? Todo parece indicar que el principal objetivo de la inmersión es intentar cambiar la relación de fuerzas entre las dos lenguas oficiales. La idea subyacente parece ser que si todos los alumnos estudian únicamente en catalán, los que tienen esta lengua como lengua materna la consolidarán y aceptarán como única y los que no la tienen como lengua materna llegarán a identificarse con ella y acabarán rechazando o usando de forma muy reducida su lengua materna. Así, las generaciones jóvenes se identificarán solo con el catalán, al que considerarán su única lengua propia. Ello se traducirá en un aumento del número de ciudadanos que usan el catalán habitualmente y una drástica reducción del número de aquellos que usan el español u otras lenguas. Y de la identificación con la lengua a la identificación con la nación hay un paso muy pequeño, se presume, y efectivamente así sucede en numerosos casos.

Como resultado de este uso de la educación para fines políticos, los alumnos de Cataluña se encuentran privados de un aprendizaje del español en condiciones. Sabemos, porque nos lo muestra la experiencia y está suficientemente documentado teóricamente, que el desarrollo del lenguaje formal y complejo, escrito y oral, requiere muchos años de aprendizaje. Por esta razón, en prácticamente todas las escuelas del mundo, desde la educación Primaria hasta la Secundaria, la impartición de asignaturas tiene siempre dos objetivos: la adquisición de los contenidos propios de la materia y el desarrollo del lenguaje. En las escuelas, el lenguaje se desarrolla a través de su uso, de la realización de tareas académicas.

En consecuencia, lo que sí llevaría a un desarrollo sólido y óptimo del español para los alumnos catalanes sería el poder realizar algunas asignaturas en esta lengua, para así usarla en tareas psicolingüísticamente complejas. Pero esta posibilidad no existe en el currículum escolar catalán, con la consecuencia que hemos señalado: la inmersión priva a los alumnos de la principal herramienta para el desarrollo del español formal y culto.

Para la Generalitat esto no es un problema. En Cataluña, nos dicen, el español se aprende en la calle por lo que es superfluo el aprenderlo en la escuela. Lo que se omite, sin embargo, es que este aprendizaje "en la calle" está necesariamente restringido a los registros orales y coloquiales de la lengua. Y que, por lo tanto, el aprendizaje del español en sus registros cultos y formales no puede aprenderse en la calle; debe tener lugar en la escuela. Si esto no sucede en la escuela, difícilmente pueden los alumnos adquirir los registros formales y cultos del español. Ciertamente, algunos alumnos, a pesar de este no aprendizaje del español culto en la escuela, logran adquirir un dominio de él. Esto sucede por lo que hacen ellos fuera de la escuela. El perfil de estos alumnos que, a pesar de la inmersión son competentes en español, es el de aquellos que tienen el español como lengua materna y viven en entornos cultos donde se usa esta lengua en sus registros formales o el de aquellos que siendo buenos alumnos de catalán logran transferir sus habilidades cognitivo-conceptuales del catalán al español, debido a que leen mucho en esta lengua fuera de la escuela.

Este es el enfoque: cada alumno llegará donde llegue en su competencia lingüística en español, dependiendo de si es su lengua materna, de si lee mucho en esta lengua fuera de la escuela o de si tiene un entorno culto en que se usa. Observamos pues la ausencia de un programa estructurado para que los alumnos acaben la enseñanza como deberían acabarla si sus necesidades lingüísticas hubieran sido atendidas: sabiendo usar el español de forma correcta, rica y precisa tanto de forma oral como escrita.

Actualmente, el contexto político en Cataluña es aún menos propicio para una modificación de la inmersión lingüística. Sin embargo, no debemos cesar en nuestro empeño de argumentar a favor de una educación bilingüe que incluya el español y facilite su aprendizaje en condiciones y para todos los alumnos. Una escuela bilingüe en catalán-español integraría ambas lenguas, las

valoraría por igual sin desdibujar sus diferencias y permitiría que los alumnos desarrollaran una competencia lingüística adecuada en ambas. A pesar de las dificultades, esta es la meta que queremos alcanzar.

Documentos Priuré · Omar Zoncu

El torero del miedo · Omar Zoncu

Curiosidades lingüísticas

Abecegrama

Son frases cuyas letras se disponen en orden alfabético. Es decir, la primera palabra de la frase comienza con A, la segunda con B, la tercera con C y así sucesivamente hasta la última palabra que comenzará por Z.

Por ejemplo: "**A**noche **b**rillaron **c**erca **d**os **e**strellas **f**ugaces; **g**ravitaban **h**ermosas **i**luminando **j**untas **k**ilométricos **l**ugares, **m**ágicos **n**egros **ñ**ublos...; **o**riginaban **p**lanetas **q**ue **r**elucían **s**urcando **t**enues **u**niversos..., **v**ertiendo **w**olframio, **x**enón **y** **z**afiros".

Tautograma

Después de discutir diferentes dificultades durante dos días, doce duendes de Dinamarca, deshonradamente, decidieron dividirse dos docenas de delicados diamantes de David Domínguez Durán, desfalcándolo duramente. David, después de descubrirlo, decepcionado dijo: «¡Devuélvanmelos!, deberían demostrar decencia». Después de dos días decidió denunciarlos. Diez duendes desilusionados devolvieron diamantes, después dieron dinero donde debían. Después de diciembre, decepcionados de devolverlos descubrieron doscientas docenas de dólares. Desbordando de dicha, despilfarraron dinero durante doce días dignos de delicias doradas. Después dijeron: «donemos diezmos, definitivamente desahogaremos difíciles dilemas doctrinales».

Fernanda Mendoza
12 años de edad
Escuela maxei, Santiago de Querétaro
Querétaro, México

Refranero culto

- Más valor intrínseco representa un volátil fugaz que un centenar de sus congéneres surcando los angostos caminos del espacio sideral.
- Cuando su majestad luciferina no tiene con qué pasar el ocio de las tediosas horas, con el apéndice coccígeo espanta los molestos dípteros.
- A equino donado no se le periscopea el incisivo.
- A perturbación ciclónica en el seno ambiental, rostro jocundo.
- No existe adversidad que por sinecura no se trueque.
- H_2O que no has de ingurgitar, permítele que discurra por su cauce.
- Ocúpate de la alimentación de aves córvidas y estas te extirparán las córneas, el iris y el cristalino.
- Quien a ubérrima conífera se adosa, óptima umbría le entolda.
- Relátame con quién deambulas y te manifestaré tu idiosincrasia.
- El globo oftálmico del poseedor torna obeso el bruto vacuno.
- A equino objeto de un obsequio no se le aquilatan los incisivos.
- Trasládeme yo a temperatura debidamente elevada y demuestre el vulgo su regocijo.
- La ausencia absoluta de percepción visual torna insensible al órgano cardíaco.
- No está la oquedad calenturienta para manipulaciones reposteriles.
- A palabras emitidas por laringes inconscientes, trompas de eustaquio en perfecto estado letárgico.
- Quien con infantes pernocta, excrementado alborea.
- A palabras oxidantes, oídos reductores.

Alma de laúd · Omar Zoncu

Congresos celebrados

Entre el 17 y el 20 del pasado mes de septiembre se celebró la vigésima quinta edición del Congreso Internacional de ASELE, en la Universidad Carlos III de Madrid. Para este XXV aniversario del congreso, la temática elegida fue *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, con dos líneas básicas de trabajo. La primera de ellas relacionada con los factores individuales que condicionan el aprendizaje; la segunda, centrada en el análisis de las necesidades de los estudiantes como elemento esencial desde el punto de vista metodológico y didáctico, así como en el influjo de la multicompetencia lingüística del alumnado.

Las sesiones académicas tuvieron lugar en el campus de Getafe de la Universidad Carlos III de Madrid; concretamente, en el recinto que corresponde a las instalaciones creadas a partir de la rehabilitación del antiguo Acuartelamiento General Elorza. Las plenarias, las mesas redondas, la asamblea de la Asociación y los actos de inauguración y clausura se desarrollaron en el Aula Magna, en el edificio del Rectorado; las comunicaciones, talleres, pósteres y presentaciones editoriales tuvieron su sede en el edificio Luis Vives, espacio muy cercano al anterior y cuya disposición y dimensiones facilitaban la movilidad de los asistentes.

Este año, el número de asistentes ha superado los 250, entre participantes, comunicantes y conferenciantes, y se han presentado 150 comunicaciones, 30 talleres y 2 pósteres. Aunque la mayoría de los participantes procedían de España, hemos contado también con la presencia de personas provenientes de hasta 25 países distintos. Al margen de las comunicaciones y de los talleres, hemos contado con tres conferencias plenarias, dos mesas redondas, una presentación institucional del Instituto Cervantes y varias presentaciones de editoriales.

El congreso fue inaugurado el miércoles 17 de septiembre por el rector de la Universidad Carlos III de Madrid, Daniel Peña Sánchez de Rivera, así como por Susana Pastor Cesteros (presidenta de ASELE, Universidad de Alicante) y M.ª Victoria Pavón Lucero (presidenta del Congreso y profesora de la Universidad Carlos III). Una vez finalizado el acto protocolario, la Dra. Jane Arnold (Universidad de Sevilla) abrió magistralmente las actividades académicas con la conferencia plenaria titulada *La enseñanza afectiva y efectiva.* A continuación, comenzó una primera sesión de comunicaciones, y la mañana finalizó con la presentación del *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en Estados Unidos,* por parte de D. Richard Bueno Hudson, subdirector académico del Instituto Cervantes.

Por la tarde, tras los primeros talleres y presentaciones editoriales, se celebró la primera mesa redonda del congreso sobre las *Redes sociales en la enseñanza de ELE.* La mesa redonda fue moderada por el Dr. Juan Carlos Díaz Pérez (Universidad Carlos III) y en ella participaron también D.ª Paz Bartolomé (Universidad Antonio de Nebrija), el Dr. Roberto Cuadros (Universidad de Sevilla) y la Dra. Mar Galindo Merino (Universidad de Alicante).

Ese mismo día, una vez finalizadas las sesiones académicas, tuvo lugar la recepción oficial del congreso. En ella, en primer lugar, un cuarteto de cuerda de la orquesta del Aula de las Artes, de la Universidad Carlos III, ofreció un breve pero emotivo concierto en el Aula Magna. A continuación, los participantes pudieron disfrutar de un cóctel en el club de profesores del rectorado.

La segunda jornada arrancó con las comunicaciones y sesiones de pósteres programadas para ese día. Al final de la mañana tuvo lugar la segunda conferencia plenaria del congreso, a cargo de la Dra. Carmen Muñoz (Universidad de Barcelona), con el título *Diferencias individuales en aptitud: retos y oportunidades*; la conferencia suscitó

mucho interés entre el público y estimuló un debate animado y constructivo.

Por la tarde, tras el segundo bloque de presentaciones editoriales, se impartieron los talleres previstos. La jornada terminó con la celebración de la Asamblea General de ASELE, durante la cual se otorgaron los premios de investigación 2014 y se presentaron las nuevas publicaciones; asimismo, se vivió un momento especialmente emotivo cuando se proyectó –por primera vez en público– el vídeo conmemorativo de los veinticinco congresos de ASELE, lleno de imágenes que nos permitieron testimoniar el fructífero recorrido de la asociación y de sus congresos. Por último, entre otros datos de interés para los socios, se anunció que el próximo encuentro tendrá lugar en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

El viernes fue un día muy intenso desde el punto de vista académico. En la primera hora y media de la mañana se presentó un primer bloque de comunicaciones, que precedieron la mesa redonda titulada: *¿Qué aporta la lingüística contrastiva a la didáctica de ELE?* La Dra. Yuko Morimoto (Universidad Carlos III de Madrid) moderó con entusiasmo la mesa en la que participaron la Dra. Laura Alba Juez (UNED), D. José María Lahoz (Universidad Complutense de Madrid) y el Dr. Juan Carlos Moreno Cabrera (Universidad Autónoma de Madrid). Esta sesión fue seguida con mucha atención tanto por los asistentes como en las redes sociales.

La mañana terminó con el segundo bloque de comunicaciones del día y los últimos cinco talleres que se presentaron en el congreso. Asimismo, se pudo hablar con las autoras de los dos pósteres que se expusieron en el congreso. Debido al interés que despertaron, se propició un lugar de encuentro e intercambio de ideas entre los profesores curiosos y las autoras de los pósteres.

Por la tarde, tras el bloque de presentaciones editoriales, tuvieron lugar las últimas comunicaciones del congreso. Y, para finalizar los actos académicos, el Dr. Lu Jingsheng (Shanghai International Studies University) ofreció una conferencia sobre *Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China.* A continuación, la presidenta de ASELE, Susana Pastor; el director del Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura de la Universidad Carlos III, Julio Checa, y la profesora Yuko Morimoto, como portavoz del comité organizador, intervinieron en la clausura oficial del congreso. No faltaron las palabras de agradecimiento hacia el equipo de la organización, los voluntarios y todos aquellos que hicieron posible que el congreso saliera adelante, tales como la propia universidad y las editoriales. También se reconoció la calidad de las comunicaciones, los talleres y los pósteres, así como el interés que despertaron las conferencias plenarias y las mesas redondas y que se recogerán en el volumen de actas que se presentará en septiembre de 2015 en Granada. Después de la clausura se ofreció un vino español en el club de profesores, donde se propició la consolidación de la gran familia que es ASELE.

El sábado 20, con un sol radiante y una agradable temperatura, con la sensación de haber aprovechado intensamente lo que los congresos de ASELE nos ofrecen cada año, unos 25 compañeros disfrutaron de los encantos de Aranjuez, su Palacio Real, sus fuentes y jardines, así como de un rico desayuno con chocolate y picatostes. Después de visitar Aranjuez, en Chinchón tuvo lugar un apetitoso almuerzo en el Mesón Las Cuevas, cuyas bodegas visitaron los asistentes que, más tarde, pasearon tanto por las calles angostas como por la famosa Plaza Mayor de Chinchón, vestida de plaza de toros.

Próximos congresos

Classroom-Oriented Research: Observing Learning and Teaching
Fechas: 13 y 14 de diciembre de 2014
Lugar: Łódź (Polonia)
Contacto: Weronika Szubko
Correo: psycho@uni.lodz.pl
URL: https://docs.google.com/a/linguistlist.org/document/d/1ZQKDkUEs6s2qdzgLiF4ND1wmp1EfkVBMw5720WRJjrM/edit

Biolinguistic Investigations on the Language
Fechas: 26 al 28 de enero de 2015
Lugar: Pavia (Italia)
Contacto: Anna Maria Di Sciullo
Correo: di_sciullo.anne-marie@uqam.ca

2nd Symposium on Spanish as a Heritage Language
Fechas: 12 al 14 de febrero de 2015
Lugar: Lubbock (Texas, EE.UU.)
Contacto: Diego Pascual y Cabo
Correo: diego.pascual@ttu.edu

More Than One Language in the Brain: Acquisition and Coexistence
Fecha: 25 de febrero de 2015
Lugar: Università per Stranieri di Perugia (Italia)
Contacto: Elisa Di Domenico
Correo: morlang2015@gmail.com
URL: http://morlang.unistrapg.it

Spanish in the US/Spanish in Contact with Other Languages
Fechas: 26 al 29 de marzo de 2015
Lugar: New York City (Nueva York, EE.UU.)
Contacto: Laura Callahan
Correo: sius.2015@gmail.com
URL: http://education.ccny.cuny.edu/sius2015

33rd AESLA International Conference
Fechas: 16 al 18 de abril de 2015
Lugar: Universidad Politécnica (Madrid, España)
Contacto: Silvia Molina
Correo: silvia.molina@upm.es
URL: http://aesla2015.tucongreso.es/es/presentacion

Archivos humanos · Omar Zoncu

Soler-Espiauba, Dolores
Los espejuelos de Lennon

Barcelona, Difusión, 2014.

Los espejuelos de Lennon, la segunda de las dos novelas de Dolores Soler-Espiauba de la colección Serie América Latina de la editorial Difusión ambientadas en Cuba,* se desarrolla íntegramente en la isla caribeña. La novela, que con sus doce capítulos y sus respectivas ilustraciones ocupa cuarenta y tres de las páginas de esta edición, nos habla de la relación especial entre Xavi, un niño cubano, y su abuelo Humberto, un señor que tiene un trabajo cuando menos curioso: vigilar los espejuelos de una estatua de bronce de uno de los componentes de Los Beatles, John Lennon, cuyo apellido da nombre al parque en que se desarrolla gran parte de la historia.

Por ese parque, además de numerosos turistas, también pasa un día Michelle, una niña pelirroja española, de Valencia y mayor que Xavi, con la que este entablará una amistad que luego se ampliará al círculo familiar de los dos chiquillos con Lorena, la madre de Xavi, y Belén, la madre de Michelle, que ha viajado hasta Cuba para realizar un documental para una cadena de televisión española. Y, en este viaje, Belén está acompañada, además de por su hija Michelle, por Iñaki, el cámara, que no solo se quedará prendado de La Habana y como muchos de nosotros del español que allá se habla, sino, además, de unos lindos ojos cubanos de los que sin contar con ello se ha enamorado.

* *Guantanameras*, de 1997, es la otra novela de Dolores Soler-Espiauba ambientada en Cuba que nos ofrece la colección Serie América Latina de la editorial Difusión.

Esta historia tan tierna contada por Dolores Soler-Espiauba (e ilustrada por Ina Fiebig) es la única de la colección dirigida a estudiantes de ELE de Nivel A1 (según criterios del MCER). *Los espejuelos de Lennon* se completa en esta edición de Difusión con una audición en MP3 descargable (que nos ofrece la narración en la voz de Bryan Álvarez), unas Notas explicativas (pp. 49-55), trece actividades recogidas bajo el titulillo ¿Has comprendido bien? (pp. 57-63), y el agradecimiento de la autora a la escritora cubana Uva de Aragón por su labor de asesoramiento y revisión de ciertos aspectos lingüísticos y culturales, en una Nota de la autora (p. 55) que por sí misma honra a ambas mujeres en su trabajo, a la escritora y a quien en este caso ha realizado las labores de asesoría y revisión, labores estas últimas que pocos escritores y en contadas ocasiones tienen a bien reconocer.

Concha de la Hoz Fernández
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

Soler-Espiauba, Dolores
Ojalá que te vaya bonito

Barcelona, Difusión, 2014.

En *Ojalá que te vaya bonito*, una de las dos novelas mexicanas* de Dolores Soler-Espiauba de la Serie América Latina de la editorial Difusión, ya desde el título (y a lo largo de sus diez capítulos), la escritora nos hace tararear canciones mexicanas de diferente tipo que están en la mente y en el corazón de muchos de nosotros y que salpican una novela cuya acción central se desarrolla en México.

Ojalá que te vaya bonito gira en torno a tres personajes: Hernán Alvarado, Marina Sandoval y Mario, a quienes la autora nos presenta en el primer capítulo en un aeropuerto de México, y de quienes nos despediremos, en el último capítulo, en el aeropuerto de Madrid-Barajas.

Entre esos dos escenarios que nos hablan de dos vuelos, se sucede una historia en la que involuntariamente se ve involucrada Marina, quien por su papel en la novela se convierte en una figura femenina más entre las mujeres de primera fila del panorama cultural mexicano que Dolores Soler-Espiauba trae a nuestra memoria en esta novela, en la que también se hace eco de la nueva emigración de los jóvenes españoles a causa de la crisis en busca de un futuro mejor. Una emigración que en bastantes aspectos recuerda a la que en la primera mitad del siglo XX realizaron cientos de miles de españoles a causa de la situación social y política existente en la España de la Guerra Civil española y de la posguerra.

Ojalá que te vaya bonito es una novela interesante y sabiamente estructurada que hará los placeres no solo de los estudiantes de Español que se acerquen a ella, sino también de cualquier lector que quiera saber más de esa cultura mexicana que tanta difusión ha alcanzado en todo el mundo y en especial en el mundo hispano.

Esta novela de Dolores Soler-Espiauba, de la Serie América Latina de la editorial Difusión, *Ojalá que te vaya bonito*, ilustrada por Ina Fiebig y dirigida a estudiantes de Español de Nivel A1-A2 (según criterios del MCER), se completa con una audición en MP3 descargable (en el que César Chamorro está a cargo de la narración de la novela), unas Notas explicativas (pp. 43-47), quince actividades de diversa índole recogidas bajo el epígrafe ¿Has comprendido bien? (pp. 49-55) y una Nota de la autora (p. 47) en la que la escritora agradece a la profesora mexicana Diana Berber Irabien la labor de revisión lingüística y asesoramiento sociocultural de algunos aspectos de la obra.

Concha de la Hoz Fernández
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

* *Taxi a Coyoacán*, de 1997, es la otra novela de Dolores Soler-Espiauba ambientada en México que nos ofrece la colección Serie América Latina de la editorial Difusión.

Soler-Espiauba, Dolores
Las nietas de mayo

Barcelona, Difusión, 2014.

Abordar la reseña de *Las nietas de Mayo* de Dolores Soler-Espiauba no ha sido tarea fácil, como tampoco debió de ser para Dolores escribir esta novela que, ambientada íntegramente en el área del Gran Buenos Aires nos habla de un capítulo de la historia tristemente conocido por todos: el de Las madres de Mayo o, ya por edad, el de Las abuelas de Mayo, historia que esta vez es contemplada por la escritora desde un punto de vista diferente: el de los nietos y las nietas, porque a los hijos de esas madres, jóvenes todos ellos, adolescentes incluso, y a las hijas de esas madres, jóvenes todas ellas, embarazadas algunas, los desaparecieron los milicos a las órdenes del general Videla.

En *Las nietas de Mayo*, novela desgarradora y que, en mi opinión, a nadie puede dejar indiferente, Dolores Soler-Espiauba nos cuenta cómo Simonetta Fini, una de las ya pocas abuelas de la Plaza, tras años de búsqueda recurre a internet para intentar localizar a su nieta Paloma, apropiada durante la dictadura argentina. A consecuencia del poderoso reclamo del anuncio en la red, ante los ojos de Simonetta van desfilando nietas llegadas desde distintas zonas geográficas de la Argentina que han viajado a la capital con la esperanza de encontrar a su verdadera familia. Pero las pruebas de ADN son irrefutables y muchas de esas chicas al igual que llegan se van o, lo que es aún peor, regresan a donde viven con algo más de amargura en su equipaje, mientras a Simonetta se le va desgarrando a poquitos ese corazón destrozado desde hace más de treinta y cinco años y que aún no se sabe cómo sigue bombeando sangre al resto del cuerpo.

Y es a lo largo de esa búsqueda cuando entra Lara en acción y, tras ella, Claudio. Lara quiere saber, Claudio ya sabe... pero precisamente por eso, Claudio va a ser un gran apoyo para Lara, como seguramente Lara lo será para Simonetta... aunque, en realidad, ese punto de la historia lo desconocemos.

Dolores Soler-Espiauba, al igual que hace en otras de sus novelas de la Serie América Latina de Difusión, en esta novela tampoco nos ofrece el final, sino que lo deja abierto y en manos de los estudiantes/lectores, quizá, como confiesa la escritora en el último capítulo, porque encontrar un *happy end* para esta historia le planteó muchos problemas.

Nos situamos pues con *Las nietas de Mayo* ante un nuevo reto para los lectores, pero sobre todo para los estudiantes y profesores de ELE, porque se podrán escribir no uno sino muchos finales posibles para esta historia, se podrán realizar debates en clase, como propone la profesora-escritora... Y sí, podemos poner el alma en cualquiera de las dos actividades sugeridas por esa maestra en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera que es Dolores Soler-Espiauba, pero a buen seguro nos faltarán las palabras que de forma tan precisa utiliza la autora para describir, por ejemplo, el café *Las Violetas*, el Primer Encuentro Nacional de Muralismo en la ciudad de Quilmes, la hemeroteca de la Biblioteca del Congreso o la librería *El Ateneo*... y tantas cosas más. No obstante, lo intentaremos.

La foto de cubierta de Norberto Lauria en primer lugar; una dedicatoria en la página 5, un primer capítulo de una sola página, un total de ocho capítulos y las ilustraciones de Ina Fiebig en segundo lugar, y seis hojas de Notas explicativas (pp. 43-48), trece actividades de comprensión en la sección ¿Has comprendido bien? (pp. 49-55) y una Nota de la autora (p. 48), en la que

Dolores Soler-Espiauba agradece a la profesora argentina Yvonne Lerner la revisión lingüística y el asesoramiento cultural de varios aspectos de la novela, en tercer y último lugar, es lo que a primera vista nos llama la atención de *Las nietas de Mayo*, a poco que hojeemos la segunda de las novelas de la Serie América Latina que Dolores ambienta en Argentina.*

Esta novela de Dolores Soler-Espiauba es la única de las once de la colección orientada a estudiantes de Nivel A2-B1 (según criterios del MCER) y cuya edición nos ofrece la narración de la novela en MP3 descargable (en la voz de Josefina Simkievich), recurso con el que el estudiante de ELE podrá hacer el oído a esa variante tan particular del español de América que es el español de Argentina.

Concha de la Hoz Fernández
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

* *La vida es un tango*, de 1997, es la otra novela de Dolores Soler-Espiauba ambientada en Argentina que nos ofrece la colección Serie América Latina de la editorial Difusión.

López García-Molins, Ángel
El español de Estados Unidos y el problema de la norma lingüística

Nueva York, Editorial Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2014.*

Dentro de la colección *El árbol de las palabras*, en la que se recogen investigaciones sobre las variedades de la lengua española en EE. UU. desde diferentes perspectivas (lingüística, cultural, sociológica, etc.), la Academia Norteamericana de la Lengua Española (en adelante, ANLE) ha publicado un nuevo libro del catedrático de Lingüística General Ángel López García-Molins. La obra, que lleva por título *El español de Estados Unidos y el problema de la norma lingüística*, es una nueva manifestación del interés que el autor ya ha mostrado en otras publicaciones por la caracterización, la situación y el destino del español de EE. UU.

El libro que pasamos a reseñar está estructurado en ocho capítulos, correspondientes al cuerpo del libro, más un noveno capítulo dedicado a ofrecer una cuidada selección bibliográfica sobre el español de y en EE. UU. y el tema de la norma. Al frente de la obra aparece un espléndido prólogo (*A manera de prólogo*, pp. 13-31), firmado por Domnita Dumitrescu, investigadora y miembro de la ANLE, que utiliza como hilo conductor de su presentación la valentía que caracteriza a López García y la solidez de sus argumentos a la hora de defender que ya se ha iniciado el camino para la constitución de la norma del español de EE. UU. En consonancia con esta convicción, Domnita Dumitrescu resalta dos aspectos relevantes que van a convivir con el contenido de los ocho capítulos: 1) la defensa de la existencia legítima de un español de los EE. UU., y 2) la necesidad de estudiar y describir científicamente cómo es la variedad lingüística culta que manejan los hablantes urbanos y que está en proceso de consolidación como norma hispana.

El capítulo 1 ("Español de o español en los EE. UU.", pp. 35-42) lo inicia López García exponiendo los argumentos que se manejan en la actualidad para mantener y justificar las siguientes denominaciones: *el español de* EE. UU. *y el español en* EE. UU. Tras este tema introductorio, el autor se detiene con detalle en una cuestión que sigue suscitando una gran polémica entre los propios investigadores: la definición y caracterización del *spanglish*. Si seguimos la opinión expresada por López García, el *spanglish* se relaciona con "las prácticas lingüísticas de los emigrantes hispanohablantes incultos, los cuales, en su intento de hablar inglés cuanto antes, lo mezclan con su lengua materna española dando lugar a un producto que no puede satisfacer a los puristas del inglés ni a los del español" (p. 38). Al tratarse de un producto efímero, López García considera que acabará desapareciendo a medida que las nuevas generaciones de hispanos progresen social y culturalmente, y aprendan inglés. Paralelamente a todo este proceso se irá consolidando entre los hablantes bilingües el español de los EE. UU. Para conocer cómo es este español, recuerda López García, habrá que estudiar su realidad y elaborar su gramática, mientras que para saber cómo quieren los hispanohablantes cultos que se elaboren sus discursos, habrá que dirigir la atención hacia la norma que gobierna su uso. Presentado así el español de EE. UU., López García lo califica con los adjetivos *centrífugo* ('comparte el espacio comunicativo del español general') y *prospectivo* ('un español que está por hacer').

La mayor parte del capítulo 2 ("El español de EE. UU. como lengua prospectiva", pp. 45-57), la

* Con la amable autorización de la autora, reproducimos aquí esta reseña publicada en *Lingüística en la Red (LinRed)*, núm. XII (2014), 4 págs. [en línea] www.linred.es.

dedica el autor a revisar las causas que contribuyen a la sensación de soledad académica que con demasiada frecuencia comparten los defensores del español de EE. UU. Las razones expuestas quedan recogidas bajo dos realidades:

a) el menosprecio emanado desde las propias universidades, que tildan de acientífico el intento normativo que se ha emprendido; b) las reticencias que muestran los hispanohablantes cultos de EE. UU. ante el trabajo de la ANLE, acusada muchas veces de inventar su variedad de español. Como viene siendo habitual en los trabajos de López García, la proliferación de argumentos fundamentados en numerosas fuentes es la herramienta utilizada para esclarecer lo desajustadas que pueden llegar a ser algunas de las imputaciones, reticencias o desaprobaciones que se han materializado sobre determinadas decisiones que ha tomado la ANLE con relación a la modalidad del español de EE. UU. Resulta muy interesante la distinción que al final del capítulo presenta López García entre lengua internacional (tras la imitación inicial decae su influjo) y lengua global (ofrece un metalenguaje imprescindible que queda al margen de hechos externos), y que le permiten introducir dos temas que serán abordados ampliamente en el siguiente capítulo: 1) el estatus del inglés como lengua global resulta imparable, 2) el carácter prospectivo del anglicismo.

El capítulo 3 ("El inglés global y el problema del anglicismo", pp. 61-65) se ocupa del carácter de lengua global que en el siglo XXI ha alcanzado el inglés y de las contrapartidas (empobrecimiento estructural y simplificación, entre otras) que ha experimentado. A las reflexiones sobre el inglés global sigue una descripción de la situación de contacto actual entre el inglés y el español en los EE. UU., que lleva al autor a afirmar que el origen del español de EE. UU. "no está en el *spanglish*, sino en el español culto hablado y escrito por los hispanos de EE. UU., el cual obviamente está sometido a un intenso influjo del inglés oral de EE. UU. y de la lengua inglesa escrita que, en algunos aspectos, se aproxima al *Global English* internacional" (p. 65).

En el capítulo 4 ("Sobre la forma del anglicismo: cultismos, semicultismos y voces populares", pp. 69-83), López García trata el problema que acarrean los anglicismos a la hora de caracterizar el español de EE. UU. Situándose en una perspectiva que podríamos tildar de regional, este investigador habla específicamente de "*estadounidismo*" (p. 76) para referirse a una palabra propia del español de EE. UU. que no tiene una proyección general, y que reúne, entre otros, los siguientes rasgos: 1) se trata de préstamos del inglés estadounidense que solamente se emplean en el español de EE. UU., 2) constituyen una fuente de nuevos anglicismos que acaban influyendo en la lengua española empleada en otros países hispánicos, 3) son términos que resultan innecesarios desde la perspectiva del español general, puesto que su referente es designado por un término que ya existe en el español general "pero sin los cuales la vida de los hispanos en EE. UU. resultaría más difícil" (p. 80). Por otro lado, y aunque su caudal sea menor, López García también considera como "*estadounidismos*" aquellos términos que proceden del inglés y corresponden a referentes propios de la cultura de EE. UU. que acaban llegando al español general. Como complemento de la definición, caracterización y alcance del término *estadounidismo*, resulta muy útil el listado y los comentarios que proporciona López García a propósito de un buen número de ejemplos.

El capítulo 5 ("El imaginario social del español de EE. UU.", pp. 87-92) aborda la imposibilidad de plantear la cuestión del español de EE. UU. en términos nacionalistas, puesto que hispanounidenses y anglounidenses comparten la misma nación americana, cuyos fundamentos son económicos, administrativos y culturales. Desde esta perspectiva, López García aclara el sentido que debe darse a los intentos de estabilizar una norma para el español de EE. UU., ya que lo que se pretende "no es crear un lazo de unión de los latinos que los enfrente al inglés, sino facilitar todo tipo de relaciones económicas que resultan más provechosas si pueden desarrollarse en español al tiempo que lo hacen en inglés" (p. 91). Aunque este capítulo es bastante breve, López García comparte con el lector una serie de cuestiones sociales vinculadas con la situación real

del español de EE. UU., que no debieran dejarse de lado por parte de cualquier propuesta de normativización que emanara de la ANLE o de las decisiones adoptadas por traductores o manuales de estilo de los medios de comunicación sobre el español de los EE. UU.

El capítulo 6 ("Los hispanounidenses como bilingües constitutivos", pp. 95-106) analiza la condición del bilingüe hispanohablante, al que López García define como "una persona que no puede vivir su español sino en estrecho contacto con el inglés y, hasta cierto punto, subordinado al mismo" (p. 98). Situándose en el ámbito de la neurolingüística, el autor explica cómo funciona la organización mental de los hispanohablantes bilingües constitutivos de los EE. UU. gracias a la misma red neuronal que se articula para *manzana y apple*, aunque con diferentes grados de refuerzo sináptico en cada individuo, en función de que predomine el conocimiento lingüístico y cultural del español o del inglés.

El capítulo 7 ("El lado oscuro del bilingüismo constitutivo", pp. 109-116) trata sobre las consecuencias que puede tener la adopción de patrones sintácticos propios del inglés en la norma del español de EE. UU., sobre todo cuando los anglicismos sintácticos afectan a las estructuras paradigmáticas. Desde esta perspectiva, López García se pregunta si se puede hacer frente a esta tendencia o si hay que aceptarla en la norma y hasta qué punto. Ante esta disyuntiva, el autor se posiciona y considera que, dependiendo de la categoría implicada, las interferencias sintácticas del inglés sobre el español pueden llegar a ser un asunto problemático para la esencia del sistema gramatical español.

El capítulo 8 ("¿Quiénes son los hispanounidenses?", pp. 119-126) se ocupa del origen y de la extensión del neologismo *hispanounidense*, aplicado a los ciudadanos estadounidenses de origen hispano que saben hablar la lengua española, aunque no la dominen totalmente y resulte extraña para los hispanohablantes de otros países. En este capítulo nos ha parecido de especial interés la reflexión que López García realiza en torno a la problemática que ocasiona la adscripción de estos hablantes al mundo hispánico, dado el perfil tan diferente que pueden presentar. Y esto es así, porque su competencia en español admitiría todos los grados intermedios que pueden aparecer desde la mera receptividad hasta una "habilidad para enunciarlo que en nada lo diferencia de un nativo de cualquier país hispánico" (p. 120).

El capítulo 9 está dedicado a las "Conclusiones" (pp. 129-133), y en ellas López García vuelve a retomar la idea que late en el contenido de los ocho capítulos que acabamos de presentar, y que tiene que ver con la necesidad de separar claramente dos dimensiones que, si bien están vinculadas, funcionan de manera independiente: la situación sociolingüística del español en los EE. UU. y la configuración de una norma del español de EE. UU. Y esta doble relación (de conexión y de independencia, al mismo tiempo) se explica porque para que el español en EE. UU. se convierta en español de EE. UU. necesita la flexibilidad de una norma culta propia que acepte como parte de este español aquellas secuencias que pueden resultar extrañas para los demás hispanohablantes. Si la actuación de la ANLE no presta atención a esta situación tan especial, y así concluye el capítulo, "se estará prestando un flaco servicio a la comunidad hispanohablante en general y se estarán oficiando los funerales de la de EE. UU." (p. 133).

Por lo que se refiere a la Bibliografía que aparece al final de la obra, es necesario advertir al lector que en ella va a encontrar una serie de referencias bibliográficas adicionales, puesto que se seleccionan una serie de estudios que también se han ocupado de la cuestión de la norma desde otras perspectivas diferentes a la senda que ha seguido López García. Los numerosos trabajos listados aparecen bajo los siguientes bloques: Bibliografías (p. 137), Cultura (pp. 138-140), Educación (pp. 140-143), Gramática (pp. 144-145), Lenguas en contacto (pp. 145-147), Léxico (pp. 147-149), Medios de comunicación (pp. 149-150), Normativa y nivelación (pp. 150-152), *Spanglish* (pp. 152-154), Sociolingüística (pp. 154-156), Variedades del español de EE. UU. (pp. 157-162) y Visiones de conjunto (pp. 163-164).

Si ambicioso es el conjunto de temas tratados

a lo largo de los diferentes capítulos, tal y como ha podido comprobarse, no menos lo es también el volumen de ejemplos (vinculados con el uso lingüístico) y referencias (sociales, políticas, económicas...) con los que López García consigue transmitirnos su defensa y, ¿por qué no decirlo?, también su entusiasmo por el español de EE. UU. En su conjunto, esta obra nos da acceso a un importante material, bien organizado, con definiciones y explicaciones ejemplificadas y contextualizadas que consiguen fijar la atención y la curiosidad del lector. Por otro lado, la claridad y la amenidad con la que está escrito el texto es un aliciente más para adentrarnos en las páginas de un ensayo que trata con muchísimo acierto un tema de candente actualidad: la existencia del español de EE. UU., un español que comparte el espacio comunicativo del español general y que al mismo tiempo está por hacer.

Ana María Ruiz Martínez
Universidad de Alcalá
ana.ruiz@uah.es

Películas en la enseñanza de idiomas: FILTA (Film in Language Teaching Association)

http://www.filta.org.uk

Si en el número anterior del Boletín presentábamos un par de blogs en los que se nos mostraban materiales audiovisuales reales, esta vez me gustaría comenzar con la web de una asociación que intenta promover el uso de películas en el aula de idiomas. La primera diferencia entre esta página y los blogs ya comentados es que no se centra únicamente en la enseñanza de ELE. Como consecuencia de esto, la página está en inglés y no en español. También hay que resaltar el hecho de que se trata de una asociación y, por tanto, para poder acceder a los contenidos hay que inscribirse.

En cuanto a este proceso, cabe destacar que es gratuito y sumamente sencillo. Los únicos datos que se nos piden son el nombre, la dirección de correo electrónico, la institución para la que trabajamos y la razón por la que queremos registrarnos. Hecho esto, te envían un correo aceptando la solicitud y lo único que hace falta es incluir una contraseña. Desde ese momento, cada vez que queramos acceder a los contenidos nos pedirán el correo y la contraseña.

Una vez que entramos en la web con nuestro usuario, nos encontramos con variedad de recursos y materiales. De todos ellos, me gustaría detenerme en dos.

En primer lugar, en la sección *Study Guides* se nos facilitan sugerencias de explotaciones didácticas basadas en diferentes películas, que incluyen información, actividades para antes, durante y después del visionado, y enlaces a páginas web donde encontrar aún más datos sobre la película que se trabaja. Además, a pesar de tratarse de un proyecto inglés y de que las películas se presentan en orden alfabético, la mayoría de ellas incluyen el nivel del MCER al que se destina la guía.

Vemos, pues, que ya no hay excusa para no trabajar películas (o cortos) en el aula. Incluso los que vivimos fuera ya no podremos volver a decir que no estamos al día y que conocemos mejor el cine americano que el de nuestro país. Tampoco nos sentiremos culpables por no aprovecharlas lo suficiente y utilizarlas únicamente a final de trimestre, cuando hemos acabado la unidad correspondiente del temario. Bien elegidas, integradas en la programación didáctica y explotadas se convierten en recursos que captarán la atención de los alumnos, a la vez que trabajamos con ellos no solo la lengua sino también la cultura e historia del país de habla hispana en el que se haya producido la película.

En segundo y último lugar, otra sección que me gustaría destacar es la de *Videos*, donde nos encontramos con cortos que se pueden llevar a clase. En este caso, se trata de un apartado secundario. Consecuentemente, no nos ofrece tantos recursos, y estos ni están agrupados por idiomas ni vienen acompañados de actividades, pero la mayoría de ellos están en español y nos podemos encontrar con variedad de pequeños vídeos (no solo cortos, sino también fragmentos de series o adaptaciones de cuentos de García Márquez, por citar algún ejemplo) que sin duda merece la pena ojear, ya que pueden dar mucho juego.

Diccionario inverso: *DIRAE*

http://dirae.es

Obra de Gabriel Rodríguez Alberich basada en el *Diccionario de la Real Academia Española*, este diccionario "en lugar de hallar la definición de una palabra, como en un diccionario ordinario, halla palabras buscando en su definición", como bien menciona su autor en la sección *Acerca de* DIRAE. Es decir, el usuario introduce palabras clave y este buscador escanea las definiciones del DRAE para facilitarnos el resultado de nuestra consulta. La propia sección *Acerca de* DIRAE explica de manera clara e ilustrada no solo el manejo de este recurso, sino la gran cantidad de opciones que ofrece. A esto hemos de sumar el blog, la cuenta de Twitter del autor y la sección de *Ruegos y preguntas*; todo ello permite a los usuarios no solo estar al día cuando se realizan cambios en el diccionario, sino, además, ponerse en contacto con el administrador si tienen algún problema con su manejo.

Vemos que, por su naturaleza, no es un diccionario que los alumnos vayan a utilizar en ejercicios de comprensión, pero sí que puede ser útil para actividades de producción, sobre todo una vez que nuestros alumnos hayan alcanzado un cierto conocimiento y control del español. Existe la tendencia a utilizar diccionarios bilingües, incluso por parte de estudiantes con un nivel avanzado de la lengua; sin embargo, todos sabemos que no todas las palabras se pueden traducir directamente. En este caso, materiales como el que estamos presentando pueden ser de gran utilidad, ya que puedes utilizar la "búsqueda avanzada" para que sea más efectivo. El hecho de que sea gratuito y de fácil acceso si se tiene a mano cualquier dispositivo con conexión a internet lo hace más accesible y atractivo.

Me gustaría invitaros ahora a ser egoístas por un minuto. Pensemos también en nosotros, los profesores. ¿Cuántas veces tenemos palabras en la punta de la lengua que somos incapaces de recordar? Incluso aquellos que se dedican a la investigación pueden estar interesados en utilizarlo para encontrar palabras que, por ejemplo, compartan terminación o cuya grafía discrepe únicamente en una letra.

Ana Sanmiguel Mariño
Anglo European School
Essex, Reino Unido

Foote, Rebecca
«Age of Acquisition and Sensitivity to Gender in Spanish Word Recognition»

***Language acquisition,* 21, pp. 365-385 (2014).**

En su artículo «Edad de adquisición y sensibilidad a los géneros en el reconocimiento de palabras en español», Foote expone el problema de la adquisición del género en una segunda lengua para los hablantes que tienen como L1 una lengua sin marcas de género (como el inglés) e insiste específicamente en la manera de procesar información de género y el impacto que esto tiene en el reconocimiento de palabras. La autora explica que la mayoría de los estudios empíricos al respecto demuestran que los no nativos raramente alcanzan el nivel de un nativo en cuanto al uso del género. Varios investigadores atribuyen esta dificultad a la edad de adquisición, es decir, que, cuanto más temprano se aprenda este parámetro, más probable es que el no nativo se acerque a un nivel nativo. Entonces, el objetivo principal del estudio de Foote no es averiguar si los no nativos (aprendientes tempranos y tardíos) llegan al mismo nivel de corrección que los nativos, sino averiguar si hay diferencias en la manera de procesar la información de género.

La autora presenta la repartición de género gramatical en español y explica la diferencia entre la marcación de género transparente, también llamada canónica (las palabras que corresponden a la terminación *-a* para el femenino y *-o* para el masculino; como *bolsa* y *libro*) y la marcación de género opaca, también llamada no transparente o no canónica (las que terminan en otras vocales, en consonantes o en *-a* u *-o*, pero que corresponden al género opuesto, como *tribu*, *lápiz*, *mapa* y *mano*). En español existen dos veces más palabras con marcación transparente que con marcación opaca. Este tipo de marcación suele afectar el procesamiento del género, incluso en los hablantes nativos.

Otro factor que considera la autora es la señal de marcación de género (Gender Cue). Es decir, que, según si un sustantivo viene acompañado de una señal congruente (*el libro*), incongruente (**la libro*) o neutra (*su libro*), el reconocimiento del género no se procesará de la misma manera. Trabajos de investigación previos sugieren que la señal congruente tiene un efecto *facilitador*, que la señal incongruente provoca un efecto *inhibitorio* y que la señal neutra no afecta al procesamiento. Otros estudios muestran que el efecto facilitador solo se puede notar en casos de adquisición temprana de una lengua. Esta última observación se debe a que los hablantes nativos y los aprendientes tempranos, en un contexto informal adquieren el determinante junto con el sustantivo como si formaran una sola palabra, mientras que los aprendientes tardíos adquieren la información de género en un contexto formal y la recuerdan a partir de distintas estrategias mnemotécnicas, es decir, que no la tienen tan automatizada.

Ahora, con su estudio, Foote quiere averiguar si los aprendientes tempranos pueden usar la señal de marcación (congruente o incongruente) tal como lo hacen los hablantes nativos y, por otro lado, averiguar si en los no nativos (aprendientes tempranos y tardíos) con alto nivel de dominio, el uso de esta señal de marcación depende del tipo de marcación de género (transparente/opaca). Para comprobar eso, tres grupos de 32 informantes (nativos, aprendientes tempranos y aprendientes tardíos) participan en el estudio y de los dos grupos no nativos, todos los informantes tienen un nivel avanzado de español. La autora procede con dos pruebas: 1) una tarea de repetición de palabras (*Word-Repetition Task*), en la cual el participante tiene que repetir la última palabra que escucha en un sintagma formado por un determinante, un adjetivo y un sustantivo y

2) una tarea de asignación de género (*Gender-Assignment Task*), de forma escrita. Para la primera tarea, Foote construye cuatro listas (una con señal de género congruente [p. ej., *el mejor libro*], otras dos con señal de género neutro [p. ej., *su mejor libro*] y otra de género incongruente [p. ej., **la mejor libro*]) a partir de 64 *stimuli*, de los cuales 32 son sustantivos masculinos y otros 32 femeninos. Dentro de cada grupo de *stimuli*, una mitad tiene una marca de género transparente y la otra opaca. La mitad de los participantes de cada grupo se encuentra con una lista de género congruente y otra de género neutro, mientras que la otra mitad de los participantes se encuentra con una lista de género incongruente y otra de género neutro. Lo que se mide en esta tarea es el tiempo de reacción y el nivel de corrección, mientras que en la segunda tarea solo se mide el nivel de corrección.

Los resultados muestran que los tres grupos tienen un alto nivel de corrección en la asignación de género y en la repetición. En cuanto al tiempo de reacción, los tres grupos detectan la incongruencia, es decir, que reconocen el sustantivo en un sintagma de género incongruente (p. ej., **la mejor libro*), con un tiempo de reacción similar. Por otro lado, los nativos y los aprendientes tempranos parecen sacar provecho, aunque de manera menos significativa, de la señal de congruencia (p. ej., *el mejor libro)*, mientras que en los aprendientes tardíos no se nota un cambio significativo. En cuanto al tipo de marcación de género, la marcación transparente parece acelerar el reconocimiento de las palabras, mientras que la marcación opaca tiene el efecto contrario. De manera general, todos los grupos reconocen los sustantivos femeninos más rápidamente que los masculinos. En suma, los resultados muestran que los aprendientes tardíos pueden llegar a un alto nivel de corrección y que pueden utilizar la señal de incongruencia de una manera similar a la de un nativo o a la de un aprendiente temprano. Sin embargo, queda por investigar por qué no se benefician de la señal de congruencia.

Hugues Lacroix
Universidad de Montréal (Canadá)

Shenk, Elaine M.
«Teaching Sociolinguistic Variation in the Intermediate Language Classroom: Voseo en Latin America»

***Hispania*, vol. 97 (3), pp. 368-381 (2014).**

Este estudio se centra en la enseñanza de la variación sociolingüística, específicamente en el uso del *voseo* para estudiantes de español intermedio secundario y universitario. El fenómeno morfosintáctico del *voseo* de América Latina consiste en el uso del pronombre *vos* y de las terminaciones verbales morfológicas correspondientes. El estudio examina por qué no se enseña esta variante lingüística y por qué debe ser incluida en el currículo intermedio. Además, se describe el fenómeno en detalle y se presentan unas actividades para realizar en clase, para que los estudiantes sigan desarrollando sus habilidades receptivas y comunicativas y aprovechen la diversidad lingüística y cultural.

Aunque en la mayoría de los libros de texto estadounidenses se explican las diferencias entre el uso de los pronombres personales singulares *tú*/*usted*, y también los plurales *ustedes*/*vosotros*, muy pocos libros tratan el *voseo*, aun cuando, aproximadamente, de dos quintas a dos terceras partes de los hispanohablantes lo usan. La variación sociolingüística se considera un reto, tanto para los educadores como para los estudiantes. Sin embargo, eso cambia una vez que los estudiantes son expuestos a la variación en el aula. Se nota que la enseñanza de una variante lingüística, como el *voseo*, cumple con las ces (c's) del *American Council of Teaching Foregin Languages*, a saber, la comunicación, las culturas, las comparaciones y las comunidades. Además, los estudiantes reciben una introducción al campo de la sociolingüística y también al concepto de la variación dialectal.

Lingüísticamente se identifican tres tipos de *voseo*: 1) el *voseo* auténtico (el pronombre *vos* + las formas verbales correspondientes, *vos amás*), 2) el *voseo* pronominal (el pronombre *vos*

+ la morfología verbal de tú, *vos amas*) y 3) el *voseo* verbal (el uso de la morfología verbal sin el pronombre *vos*, *tú amás*). Muchos estudios, sin embargo, han observado una variación regional en cuanto a la tipología básica, sobre todo en la morfología. Por lo general, el *voseo* expresa familiaridad, intimidad y solidaridad, pero también existe mucha variación con respeto a estos tres significados debido a variables de región, genero, edad, etcétera.

Geográficamente, el *voseo* es un fenómeno que solo se encuentra en América Latina, pero históricamente el uso del *voseo* pronominal también ocurrió en España. Se dice que el sistema *tuteante* se desarrolló más en Cuba, México y Perú, porque estas regiones tenían un contacto extensivo con España, mientras las regiones más aisladas mantuvieron y reforzaron el sistema *voseante*. En Argentina, el *voseo* es la forma más frecuente para la segunda persona singular y el uso del *tuteo* prácticamente no existe. En muchas partes de Paraguay y Uruguay se usan el *voseo* y el *tuteo*. El *voseo* también existe en la región andina, incluyendo los países de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Se puede encontrar también en toda América Central, salvo Panamá. Aunque México es un país predominantemente *tuteante*, se usa el *voseo* en Chiapas, en donde se tiene mucho contacto con Guatemala.

Teniendo en cuenta la tipología, los significados y la distribución geográfica del *voseo*, los objetivos de las actividades propuestas son: presentar, identificar y practicar el *voseo* a través de actividades interpretativas y comunicativas. Antes de presentar el *voseo*, se recomienda repasar los saludos, los pronombres personales, los nombres y los títulos del español y también de la lengua materna. Luego, se sugiere presentar clips de vídeos, películas, música y textos escritos de distintos países para que los estudiantes entiendan e identifiquen los diferentes usos de las formas del *voseo* y del *tuteo*. También se recomienda que estas actividades interpretativas vayan acompañadas con preguntas de discusión o ejercicios de *cloze* para que se compruebe el uso correcto de los pronombres y de la morfología. Una vez que los estudiantes puedan identificar el contraste *voseo*/*tuteo*, se sugiere introducir actividades comunicativas en parejas o grupos, que incluyan, entre otros, ejercicios de actuación (*role plays*) usando el *voseo*, o una encuesta sobre el uso del *voseo* entre los hablantes nativos. Con esta combinación de actividades, que no es una lista exhaustiva, los estudiantes deberían ser capaces de identificar dónde se usa el *voseo*, con quién lo pueden usar y qué expresa, producir las formas verbales más comunes y saber qué variables limitan su uso. Se espera que la exposición a la variación sociolingüística a nivel intermedio mejore las habilidades lingüísticas en los estudiantes de segunda lengua y que también refuerce su confianza.

Joanne Markle LaMontagne
Universidad de Toronto (Canadá)
Language Acquisition Research Lab
Universidad de Ottawa (Canadá)

Andión Herrero, M. Antonieta
«Los profesores de español segunda lengua/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes»

***Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (82), pp. 155-189 (2013).**

La lengua española presenta una pluralidad de normas de igual validez, hecho que puede ocasionar incertidumbres en los profesores de español como segunda lengua (EL2) o español lengua extranjera (ELE) a la hora de determinar qué modelo lingüístico enseñar. En este artículo, Andión Herrero resume los resultados de su estudio sobre la identidad dialectal de los profesores de EL2/ELE y su modelo de enseñanza, con el objetivo de conocer las creencias, conocimientos y prácticas docentes relacionadas con las variedades del español. Este estudio ofrece una reflexión sobre el prestigio de las variedades, así como las necesidades de formación de los profesores.

Los resultados están basados en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, completado por 79 profesores de Brasil, España, Estados Unidos, Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Venezuela, de los cuales 50 eran nativos de español y recibían cursos virtuales de formación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y 29 seguían cursos presenciales de actualización en Brasil (27 de ellos no eran hispanohablantes nativos).

Las primeras preguntas recogen datos sobre los informantes: lengua materna, experiencia docente y lugar de enseñanza. La naturaleza de las demás preguntas tiene que ver con la identificación dialectal; el grado de seguridad lingüística acerca de los conceptos *estándar*, *norma*, *variedad*; las percepciones sobre el prestigio de las variedades, la variedad que enseñan y los motivos de esa elección. Presentamos a continuación algunos de los resultados.

Los conceptos *estándar* y *variedad* están implicados en el modelo de lengua. No obstante, dos resultados muestran la confusión en el concepto *estándar*: el 63,2 % cree hablar una variedad estándar y el 45,5 % otorga a la variedad castellana la posición de estándar del español. Estos datos revelan que los profesores no conciben el *estándar* como lo "común", es decir, como la participación de todas las variedades, sino como lo "prestigioso" y "ejemplar". En cuanto a las variedades, la mayoría reconoce sus escasos conocimientos académicos sobre la *variación*. Sin embargo, los no nativos tienen más contacto con las variedades que los nativos y tienen una visión más clara del concepto *estándar*, debido probablemente a la mayor distancia afectiva hacia una variedad concreta. De ahí que presenten también inseguridad al identificarse con una sola variedad.

Acerca de la selección del modelo de lengua, son tres los principales motivos: 1) el propio, 2) el del material utilizado y 3) el del entorno de enseñanza. La enseñanza de la variedad propia se explica por el hecho de enseñar lo que mejor se conoce y la falta de conocimiento de las demás variedades. Aunque no coincida siempre con la identificación dialectal del profesor, existe todavía predilección por la enseñanza de la variedad castellana, lo que se atribuye a su prestigio histórico.

En cuanto a la noción de *prestigio*, todas las zonas lingüísticas del español aparecen mencionadas en mayor o menor medida, hecho que revela que ninguna variedad geográfica está exenta de ser ornada de prejuicios, ya sean positivos o negativos.

En resumen, este estudio permite reflejar la valoración social y las creencias hacia las distintas variedades del español, legado de la sociedad lingüística a la que pertenece cada hablante. El profesor de ELE ejerce una gran influencia en la vinculación de las creencias y prejuicios hacia el español y en el arraigo de la percepción de la supremacía de una variedad sobre otra. Ya sea de manera consciente o no, sus percepciones se reflejan en lo que enseña y en cómo lo enseña, y transmite sus actitudes a los estudiantes. Por todo ello, los conceptos de *norma* y *pluralidad*

son imprescindibles para educar las percepciones hacia la dignidad de cada variedad dialectal.

Emmanuelle Richard
Universidad de Montréal (Canadá)

González, Áxel, y Patricia Melón «El SCOBA en el aula de catalán y español como lengua extranjera»

***Colindancias*, 4, pp. 405-412 (2013).**

Este trabajo gira en torno a la herramienta SCOBA (*Schema for Orienting Basis of Action*) y a su aplicación para fomentar la autonomía pedagógica del alumno de segundas lenguas en general y del aprendizaje del catalán y del español en particular. Los autores empiezan con la presentación del marco teórico de Lantolf (2011) y Galperin (1989) dentro de la teoría sociocultural (TSC) para pasar después a presentar su trabajo acerca de la aplicación del SCOBA. González y Melón ilustran la puesta en práctica de esta herramienta con una tarea dirigida a niveles elementales (A1) de español. El objetivo es que los alumnos completen un formulario con los datos personales de otros alumnos basándose en el esquema estándar del SCOBA.

Lantolf (2011) postula que la autonomía del alumno se basa en la mediación, es decir, en el control de las actividades mentales y comunicativas. En otras palabras, el aprendizaje tiene lugar partiendo de elementos mediadores externos, de ahí que el aprendizaje sea más efectivo en la interacción con el grupo y guiado por el docente. Según Lantolf, la mediación precisa de autorregulación (autoevaluación y planificación del aprendizaje) y de conceptualización (introducción de mecanismos cognitivos). A su vez, Lantolf (2009) se apoya en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, y afirma que es el área en la que radica el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se adquiere conocimiento a través de la superación de retos. Por tanto, los retos de aprendizaje serán superados partiendo de los conocimientos previos (límite inferior) del alumno y alcanzados a través de la intervención docente (límite superior). De ahí que el proceso de aprendizaje del alumno progrese en paralelo a la ZDP.

Por otro lado, González y Melón consideran

en su estudio el desglose del proceso de adquisición de lenguas de Galperin (1989) en cuatro fases, siendo estas las siguientes: presentación de conceptos en la lengua materna del aprendiz con el fin de crear un nuevo conocimiento, materialización y verbalización del aprendizaje (ambas situadas en el plano de la mediación docente), y automatización/ internalización final del proceso, que implica el paso del conocimiento espontáneo al científico con el fin de adquirir el concepto de forma efectiva.

Existen divergencias en cuanto a la denominación del SCOBA. Por un lado, Lantolf alude al término como *SChema for Orienting Basis of Action*; en cambio, Haenen lo entiende como *Schema for Complete Orienting Basis of Action*. Sin embargo, ambos coinciden en que el SCOBA se desarrolla durante el proceso de materialización del aprendizaje, es decir, a través de la representación gráfica del concepto o realidad de estudio. Por consiguiente, el SCOBA es una herramienta de apoyo en el proceso de mediación que puede adoptar forma de esquema, dibujo o incluso plastilina (en niveles infantiles). Por su lado, Haenen hace una distinción entre el OBA (*Orienting Basis for Action*), en donde el aprendiz supera un reto sin ayuda o medición del docente, y el SCOBA, donde el alumno recibe el apoyo necesario. Este último patrón contendrá tanta información como sea posible para la ejecución de la tarea o reto.

La puesta en práctica del SCOBA se inició en el Instituto Cervantes en el año 2006 con el objetivo de garantizar la autonomía pedagógica del alumno. Sin embargo, en la actualidad se han aplicado las propuestas de autorregulación e instrucción de Esteve (2011) y Rambusch (2006), respectivamente. En ambos modelos, las tareas se enmarcan en el uso del SCOBA como un esquema que refleja los contenidos, objetivos y acciones necesarias para que el aprendiz complete la tarea satisfactoriamente. Será el docente la persona encargada de proporcionar el SCOBA al alumno durante la fase de orientación. Más concretamente, la actividad partirá de un objetivo comunicativo que será superado desde la activación de los conocimientos previos del alumno. En definitiva, el SCOBA servirá, en palabras de los autores, como una "chuleta" de aprendizaje (v. pág. 408).

Además, proponen usar la lengua materna (L1) para llevar a cabo SCOBAs en niveles más elementales (A1 y A2), así como la segunda lengua (L2) a partir de niveles intermedios (B2) y ofrecer SCOBAs exclusivamente en la L2. Esta nivelación lingüística está vinculada al tipo de metalenguaje para que el alumno pueda gestionar sus propios objetivos de aprendizaje, puesto que la presencia de terminología no acorde a su nivel impedirá la superación de la tarea. Otro factor que puede dificultar la autonomía del aprendiz en la interpretación y ejecución de SCOBAs es el exceso de información presente en ellos.

El estudio que presentan los autores fue realizado durante el curso académico 2011-2012, en una asignatura optativa de catalán como L2 (nivel B2) en la Universidad de Belgrado, con el objetivo de analizar la efectividad de los SCOBAs en alumnos de catalán como L2. Tanto los alumnos como el profesor diseñaron un SCOBA en la pizarra (partiendo del OBA colectivo) organizado en funciones comunicativas (expresar sentimientos, dar consejo, expresar finalidad, etc.), lo que implica una dimensión social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Los resultados demostraron que el SCOBA es una herramienta efectiva en el proceso de aprendizaje de lenguas, ya que fomenta la autonomía del alumno y el desarrollo del pensamiento activo. También permite partir de los conocimientos previos del alumno y superar el reto propuesto en la tarea, de ahí que la motivación sea un elemento clave para la autoevaluación de los objetivos alcanzables.

Por último, González y Melón plantean una reflexión sobre el papel mediador que debe poseer la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2, lo cual difiere de los que defienden que el método comunicativo se fundamenta en el uso exclusivo de la L2.

Silvia Sánchez Calderón
Universidad de Valladolid

La primera tontería.

Escalera regresiva

El disparo se oyó en toda la calle, el dependiente cayó fulminado, apenas unos billetes, pero al menos le servirían para unos días. Sabía que la policía no tardaría en llegar, siempre que robaba en estos establecimientos de la ciudad tenía el plan de escape bien planificado. Corrió hacia la esquina aún con la pistola en la mano y el dinero en el bolsillo. Era un chico joven y muy veloz, por lo que rápidamente estaba ya en el callejón, ahora solo tenía que esconderse unos días en un sótano que solo él conocía.

Una espesa niebla se había apoderado del callejón, por lo cual le era imposible divisar la entrada al sótano. El sonido de los coches de la policía le advirtió de que estaban ya demasiado cerca, tanteó la pared intentando dar con la puerta salvadora, pero se encontró con una escalera metálica y, sin pensarlo dos veces, comenzó el ascenso con mucha prisa. Subió uno, dos, tres, cuatro pisos y la niebla se iba haciendo cada vez más densa; buscaba con su mano o su pierna alcanzar algún herraje que le acercase al edificio, pero solo encontraba el vacío. Ahora oía a la policía dentro del callejón, por lo que decidió seguir subiendo, ya con la adrenalina al límite, hasta que la fuerza le comenzó a flaquear en las piernas. Imaginó que debía de estar ya en el piso 70 o incluso más alto, y seguía sin poder ver absolutamente nada.

Por primera vez se le cruzó por la mente la idea de que aquello no era normal y de que el disparo que oyó no era realmente de su pistola, sino del dependiente, y que el muerto era él mismo. Buscó la pistola en el bolsillo, pero no estaba; se palpó el cuerpo por si hubiera alguna herida pero estaba entero, podía sentirse "vivo".

Siguió el ascenso, ahora más lentamente, hasta que su mano derecha chocó con algo parecido a una trampilla, respiró entonces con tranquilidad y alivio y, al levantarla con mucho sigilo, lo que

vio parecía ser una habitación o un cuarto de una casa humilde, pero iluminada y limpia. Cuando entró en el cuarto, su cuerpo rodó hacia abajo, chocando contra la pared. Intentó incorporarse pero no lo consiguió, volvió a ponerse de pie y nuevamente el piso se inclinó. A gatas se dirigió hacia otra habitación, muy confuso, rondándole en su cabeza la idea de que estaba viviendo una experiencia de muerte o estado de coma. ¿Estaría en un sueño? ¿Cómo averiguarlo?

En esta otra habitación había una ventana, buscó el reflejo del cristal, pues necesitaba ver su rostro y su cuerpo, pero no lo encontró. Reptando se dirigió hacia ella y, aunque las paredes oscilaban, vio que había un prado verde y sin policías. No sin antes dudarlo, saltó al exterior, en donde percibió el fresco aroma de la hierba bajo un cielo de color azul; sacó de su bolsillo el botín y contó cuatro billetes de 20 y uno de diez, 90 en total. Ahora podré comprar algo de comida, pensó.

Cada vez que intentaba ponerse de pie para caminar, su cuerpo no le respondía y caía rodando hacia abajo, una y otra vez, y una vez más, y ahora la casa de donde había salido ya no existía, solo prados sin aparentes signos de vida humana, en los que no podía moverse sino a cuatro patas.

¿Qué es todo esto? –no paraba de preguntarse–, ¿será esto el otro mundo?, ¿estaré muerto? Buscó algo para comer y entre los arbustos le pareció ver frutas en el suelo. Como un animal, recogió las frutas maduras y se las comió sintiendo pasar por su garganta el azúcar de la fruta. Ya no tenía dudas de que estaba vivo... pero ¿dónde?

El cansancio le venció y se echó a dormir bajo los árboles. Al despertar, procuró ponerse en pie y otra vez la gravedad no se lo permitió. Casi como un simio, logró subirse a un árbol, desde el que, mirando hacia el horizonte, le pareció ver un gran bosque a lo lejos... y hacia allí se encaminó.

Sus manos y brazos estaban doloridos de tanto reptar, se cansaba muy pronto, lo cual le hacía difícil acercarse hasta el gran bosque, donde seguramente encontraría respuestas y a alguien con vida. Al cabo de varios días, llegó por fin al bosque, oyó ruidos de pájaros y el viento sobre la copa de los árboles le hizo sentirse algo mejor.

Adentrándose en el interior, buscó alguna prueba de que el ser humano había estado allí alguna vez, pero no había sino vegetación... y continuó avanzando sin ser capaz de erguirse, incluso con la ayuda de una rama truncada.

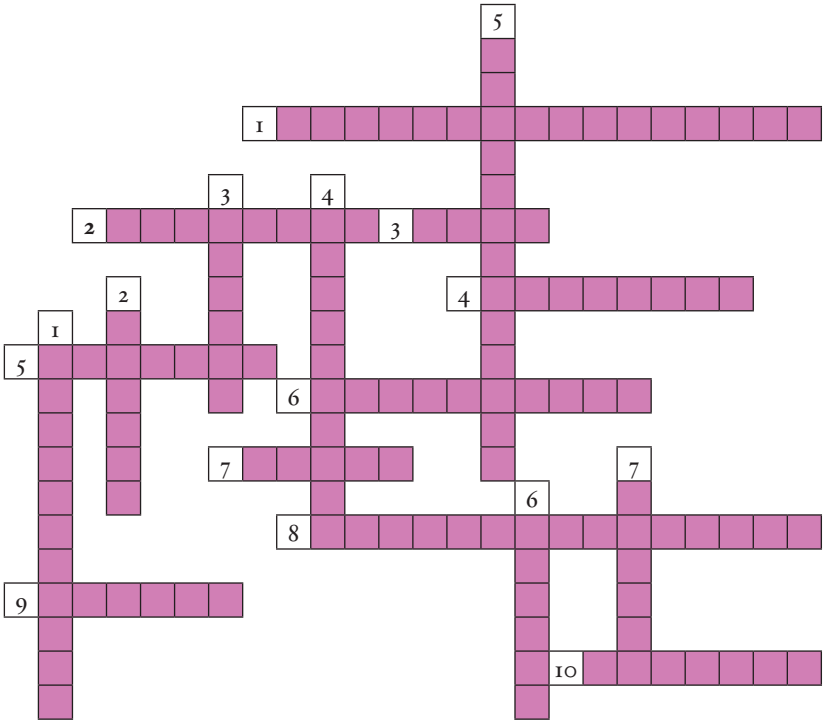
Muchos años después, el abundante vello de su cuerpo hacía que no sintiera el frío en los meses de invierno, sus manos y pies con callos le permitían trepar a los arboles para coger frutos, era incapaz de recordar nada de su vida anterior, y ya se había adaptado al medio formando parte de aquel entorno en el que sus ojos claros veían de noche tanto como de día.

Una mañana le despertó el fuerte olor y el discreto rumor de un animal buscando comida, se ocultó sigilosamente y pudo observar cómo una hembra de piel oscura alargaba la mano hacia un manzano. Desconcertado, logró (ponerse de pie) enderezarse con cierta dificultad, caminó despacio hacia la hembra que le miraba fijamente y, al aproximarse para intentar establecer comunicación, aunque solo mediante sonidos sin sentido, ella, con una manzana en la boca, que crujió con el mordisco, dijo: EVA.

http://quinozoncu.com

Hispanigrama I

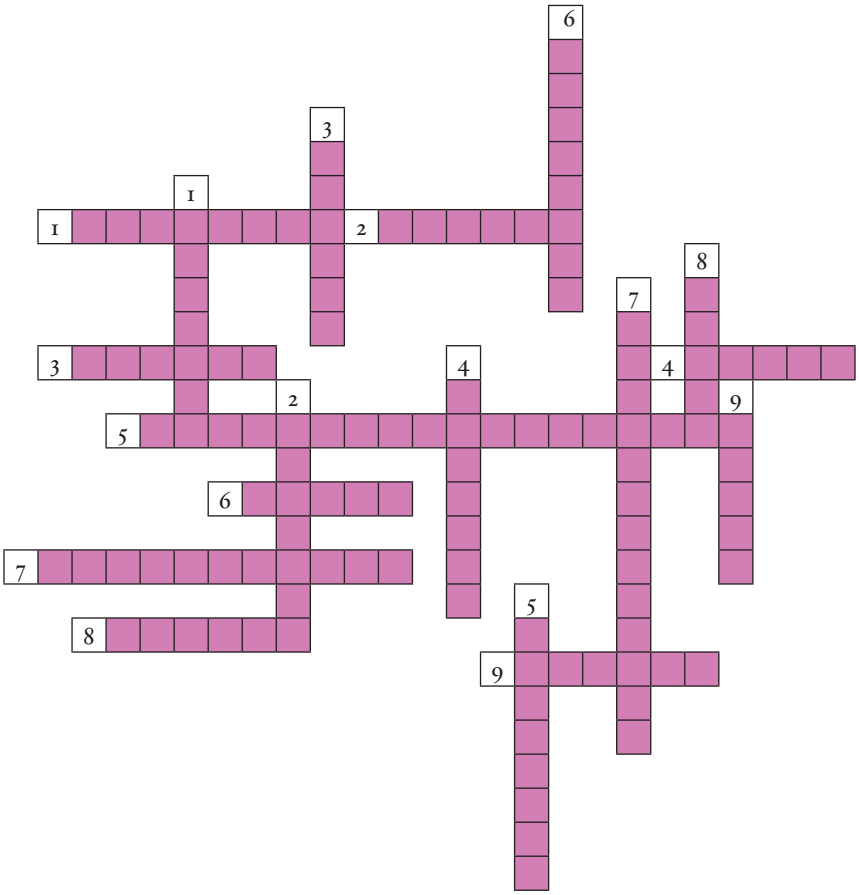
María Prieto Grande



Horizontales
1. Es médica, además de presidenta de Chile.
2. Apellido de presidente y presidenta de Argentina.
3. El nombre de Pérez, el presidente de Guatemala tiene origen germánico.
4. Juan Fernández es presidente de...
5. Rafael Correa es presidente de...
6. El hermano de Fidel es el actual jefe de gobierno de Cuba.
7. Es el presidente de los ticos.
8. Su nombre coincide con el del país que preside.
9. Juan Carlos Varela es el presidente de...
10. El presidente de Paraguay lleva el nombre de un escritor de la antigua Roma.

Verticales
1. Vive en la residencia presidencial de Los Pinos.
2. El actual presidente de Uruguay estuvo preso trece años por sus ideas políticas.
3. Apellido del presidente de Colombia.
4. El primer presidente boliviano de origen uru-aimara.
5. Tiene un nombre de origen inca que significa 'el guerrero que todo lo ve'.
6. Lideró la revolución sandinista y ahora es presidente.
7. Sucedió a Chávez en Venezuela.

Hispanigrama II



Horizontales
1. La nieta de Isabel la Católica fue la primera Princesa de Asturias.
2. Ahora reina el sexto.
3. Hermana de Alfonso X el Sabio y reina de Inglaterra.
4. Escritor, orador y presidente de la II República, intentó la "hazaña" de estabilizar la democracia.
5. Andaba batallando por la España del siglo XI y quedó inmortalizado en un poema.
6. Mientras echo agua a las plantas canto su himno.
7. Goya pintó al rey felón.
8. Fue el primer rey de Asturias.
9. Primer presidente de la democracia española.

Verticales
1. Hubo hasta trece reyes con este nombre.
2. Durante siglos, el más importante intelectual de Europa fue este santo sevillano.
3. Este dictador de la España del XX no hacía honor al nombre con que se le conocía.
4. El más famoso caballero de su época era el emperador.
5. Con dos años fue reina de España.
6. Fue el rey que trasladó la capital de España a Madrid.
7. Ahora los leones del Congreso llevan los nombres de dos héroes de la Guerra de la Independencia.
8. Decían que estaba loca.
9. El actual presidente del Gobierno.

Soluciones (pág. 75)

Horizontales:
1 Michelle Bachelet, 2 Kirshner, 3 Otto, 4 Honduras, 5 Ecuador, 6 Raúl Castro, 7 Solís, 8 Salvador Sánchez, 9 Panamá, 10 Horacio.

Verticales:
1 Enrique Peña, 2 Mujica, 3 Santos, 4 Evo Morales, 5 Ollanta Humala, 6 Ortega, 7 Maduro.

Soluciones (pág. 76)

Horizontales:
1 Catalina, 2 Felipe, 3 Leonor, 4 Azaña, 5 Rodrigo Díaz de Vivar, 6 Riego, 7 Fernando VII, 8 Pelayo, 9 Suárez.

Verticales:
1 Alfonso, 2 Isidro, 3 Franco, 4 Carlos I, 5 Isabel II, 6 Felipe II, 7 Daosiz y Velarde, 8 Juana, 9 Rajoy.

Empablomacionmensajera · Omar Zoncu

Carta desde Londres

Queridos compañeros:

Cuando hace diez años decidí matricularme en Filología Inglesa, lo último que me podía imaginar era que hoy estaría escribiendo estas líneas. Cierto es que nunca tuve vocación de profesora de inglés, especialmente porque siempre encontraría algo "más importante" que hacer que estudiar para unas oposiciones con dos años de margen (así lo veía entonces, aunque con la situación actual se haya complicado todavía más). No tenía claro lo que quería ser "de mayor" y había cambiado de idea tantas veces que en aquel momento me daba miedo hacer planes a largo plazo. Así pues, me decanté por una carrera que me interesaba, esperando descubrir por el camino una salida alternativa a la más tradicional. Fue en tercero cuando una optativa titulada *Español como Segunda Lengua* me hizo ver la luz, y jamás se lo agradeceré lo suficiente a Isabel Iglesias Casal –a quien la mayoría de vosotros conocéis–. Aunque en ese momento no me di cuenta, cuando llegó la hora de tomar decisiones, esas clases volvieron a mi mente, me hice socia de ASELE, busqué información sobre másteres en ELE, y mandé una solicitud para una Beca de Auxiliar de Conversación. Al concedérseme esta última, sentí la obligación de aceptarla, ya que me permitiría utilizar y mejorar mis conocimientos de inglés, y ver si la enseñanza del español "era lo mío". Fue así como acabé en Essex (al este de Londres, donde desemboca el Támesis) y comenzó mi aventura inglesa.

De esto hace ya cinco años, y de ellos cuatro los he pasado en este país. Como acabo de comentar, empecé gracias a la Beca de Auxiliar de Conversación, y durante los nueve meses que duró el contrato repartí las horas de trabajo entre tres institutos. Decidí volver a España para hacer el Máster de ELE e intentar que me lo reconocieran aquí. Mientras tanto, mantuve el contacto con uno de los institutos en los que había estado de auxiliar y al final me contrataron de nuevo a mí en vez de pedir al Ministerio que les adjudicaran a una auxiliar nueva. La idea era que esto me dejara tiempo para hacer todo el papeleo y así poder buscar trabajo como profesora para el curso siguiente. Si alguien se plantea ahora mismo convalidar un máster de ELE, adelanto que solo reconocen Magisterio y el CAP (ahora un nuevo máster), ya que son las titulaciones que dan acceso a la enseñanza reglada en España, aunque no sea posible especializarse en Español para Extranjeros. Por suerte, en el mismo instituto me ofrecieron hacer prácticas –remuneradas– con ellos y formarme de una manera más práctica. Eso sí, una vez que eres profesor cualificado, no todo es un camino de rosas. En mi caso, conseguí un trabajo por un año, pero que me obligó a mudarme al oeste de Londres, lo que implicaba no solo adaptarme a una nueva zona y a un nuevo instituto, sino también a alumnos de familias en general más desfavorecidas y que no apoyaban tanto a los profesores. Finalmente, en abril me ofrecieron empezar en septiembre con plaza fija en un centro en donde todo el currículum gira en torno al multiculturalismo, y en el que no solo me voy a tener que enfrentar por primera vez al Bachiller Internacional, sino que también tendré grupos de alum-

nos que han vivido en España. Vuelta a Essex y a continuar con los retos.

Tras este resumen de mis vaivenes, me gustaría aprovechar y explicar brevemente el sistema de selección de personal aquí, ya que no hay oposiciones. Se trata de un proceso que gira en torno a una entrevista, en la que incluso te piden que des una clase, de 30 minutos a una hora de duración. Por una parte, esto permite al centro elegir al candidato que mejor se adapte a su filosofía, y a los profesores visitar el centro y tener contacto con los alumnos antes de aceptar el puesto. Obviamente, tiene sus desventajas, pues si te encuentras con que otro de los aspirantes es conocido en el centro, porque haya hecho sus prácticas allí, la moral inevitablemente baja. Hay dos elementos que, en mi experiencia, fueron clave para conseguir un trabajo aquí: habilidad a la hora de enseñar otra lengua, a poder ser francés, y conocimiento del sistema educativo inglés. Es por eso que yo no recomiendo convalidar el CAP o el Máster de Secundaria. Aunque hay gente a la que les ha ido muy bien utilizando esa vía, cada vez hay más competencia y suele resultar más beneficioso formarse aquí. Las opciones son varias, y se pueden consultar en la siguiente web del Ministerio de Educación: http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options. Para aquellos valientes que decidan convalidar, existen tres opciones principales para conseguir experiencia. La primera sería ofrecerse como voluntario (el problema aquí sería el aspecto económico, aunque siempre se puede sustituir por otro trabajo); la segunda opción sería enviar solicitudes de trabajo para puestos de auxiliar de conversación, ya que hay colegios que prefieren hacer la selección ellos mismos y, por último, se pueden hacer sustituciones a través de agencias, aunque parece que estas también empiezan a pedir experiencia en el país.

En cuanto a la enseñanza de ELE en Inglaterra, la adaptación a un sistema educativo diferente es uno de los primeros retos que se debe afrontar. Cuando uno se familiariza con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, llega a Inglaterra y se encuentra con que allí no se sigue, ni se utilizan los manuales de ELE que todos conocemos, porque no se adaptan al currículum inglés. Además, se espera del profesor mucho más que buenas clases: que corrija los cuadernos de todos sus alumnos –y hablamos posiblemente de más de 200– cada dos semanas, que se involucre en el programa de actividades extraescolares, ya sea con clases de refuerzo o de otro idioma al final del día, u organizando o participando en viajes e intercambios. Por si esto fuera poco, nos encontramos con alumnos –y padres– que no valoran el aprendizaje de otra lengua, ya que "no es necesario, todo el mundo habla inglés". Por supuesto, esto se compensa con aquellos alumnos que, sorprendidos, dicen que les gustaría poder hablar español como yo hablo inglés, o que al poco de comenzar ya afirman que les encanta el español y que quieren continuar con él cuando se les oferte como optativa.

Otra particularidad del sistema que merece ser resaltada es la cantidad de oportunidades que este ofrece para seguir formándose y progresando. En primer lugar, los profesores son observados en clase todos los años, y los colegios también se someten a una inspección externa –en este caso la periodicidad depende de la inspección anterior: cuanto mejor sea, más tardarán en volver–. En segundo lugar, los centros han de destinar un número determinado de días al año a formación del profesorado. Para ello se puede traer a expertos externos, organizar intercambios de experiencias entre profesores de distintos departamentos o incluso de varios centros próximos geográficamente, etc. De asistencia voluntaria, en ciudades grandes como Londres, existen eventos anuales, entre los que destacaría el *Language Show*, y los *Talleres para profesorado de español de secundaria* que organiza la embajada de España.

Hablando ahora de manera más general, la aclimatación al país a mí no me resultó tan complicada, ya que no deja de ser un país de la Europa occidental cuya cultura e idioma había estudiado durante toda mi carrera y adonde

había viajado con anterioridad. Al mismo tiempo, me he encontrado con gente más cercana y abierta de lo que me esperaba. En un principio me planteé si no sería porque los departamentos de idiomas se componen de una mezcla de profesores nativos y profesores ingleses que han vivido en el extranjero anteriormente para mejorar sus conocimientos lingüísticos, pero según me he ido aclimatando y teniendo relación con especialistas de otras áeras, me he dado cuenta de que no es esa la única razón.

Personalmente, no me veo de vuelta a España en un futuro próximo, no solo por la situación laboral actual, sino porque sobre todo en el norte las opciones se limitan básicamente a universidades o enseñanza a inmigrantes, y mi experiencia hasta el momento se centra en la enseñanza secundaria. No obstante, he de ser honesta y señalar momentos más complicados. Para empezar, el puesto de auxiliar (nueve meses, pocas responsabilidades y horas de trabajo, buen sueldo, opción de hacer turismo...) es realmente tentador, pero no tanto cuando no tienes estabilidad ni tienes billete de vuelta definitiva. Igualmente, recuerdo conversaciones, mientras cursaba el Máster, con el director de mi trabajo fin de máster (TFM) en las que no sabía si sería mejor hacer el doctorado o volverme a Inglaterra. Por un lado, había vuelto a mi ciudad, con mi gente, y me atraía la idea de seguir investigando; por otro lado, la mayoría de mis amigas en Inglaterra eran auxiliares y también se habían vuelto a su ciudad. No obstante, valorando opciones de futuro y la situación actual en las universidades españolas, decidí volver. Una vez aquí, nunca me ha faltado trabajo, y siempre ha sido en el ámbito de la enseñanza del español, pues aunque hay momentos en los que no sabes qué sucederá en el curso siguiente, te pasas horas cumplimentando impresos de solicitud de trabajo en distintos institutos y te llegas a plantear tirar la toalla. Finalmente, y en un plano más personal, perder a alguien querido mientras estás en el extranjero tampoco es fácil. Aun así, y con todo esto en mente, me gustaría animar a todos aquellos que se lo estén planteando a dar un paso adelante y a intentarlo.

Finalmente, no me gustaría despedirme sin antes desear toda la suerte posible a todos aquellos que estén buscando abrirse camino en este mundillo, ya sea en Inglaterra o en cualquier otro país. ¡Ánimo!

Ana Sanmiguel Mariño
Anglo European School
(Essex, Reino Unido)

La captura de la inspiración · Omar Zoncu

Premios de investigación Asele 2015

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 2014** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de esta** 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.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 (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 junio del año 2015**. La documentación enviada deberá llegar al correo de gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

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 hará pública el 17/09/2015 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes 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

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 2014** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de la esta** 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 (con ISBN o ISSN).

4. El trabajo premiado será **publicado en línea** en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *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 junio del año 2015**. La documentación enviada deberá llegar al correo de ASELE gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

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 hará pública el 17/09/2015 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes 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)

17 **El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**
Gabino Boquete Martín

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

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

4 **La aparente descortesía del lenguaje coloquial**
Luisa María Armenta Moreno

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