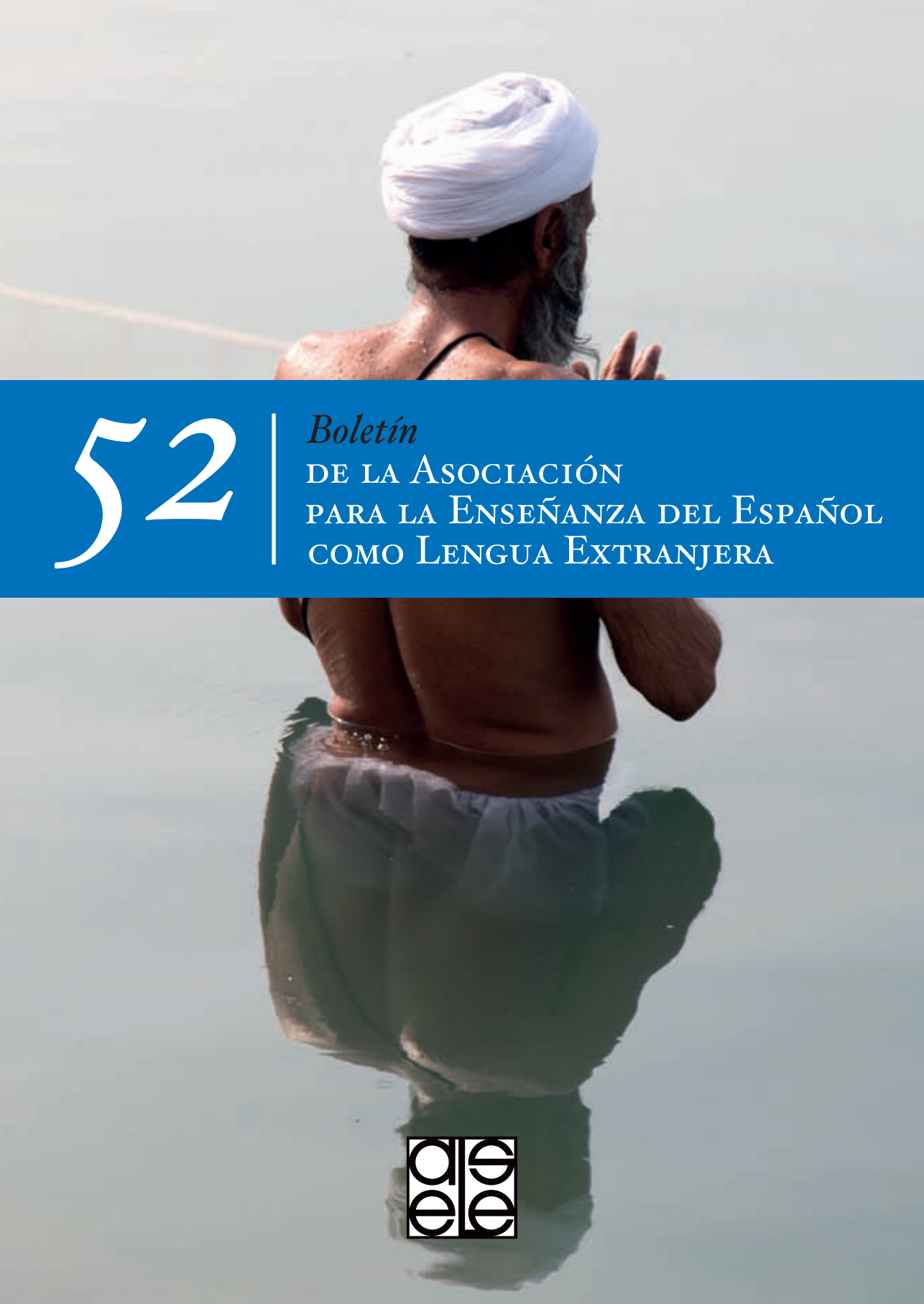


52

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 52, mayo de 2015

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 5

· Informe de la Junta Directiva 5
· Informe de Secretaría-Tesorería 9
· Socios distribuidos por países 9
· Delegaciones de ASELE 11

3. Artículo de fondo: *Autorregulación y estrategias de interacción social* 13

4. Lecturas complementarias 35

5. Para la clase de Español 37

6. Entrevista a Francisco Herrera Jiménez 45

7. Punto de vista 49

8. Miscelánea 53

9. Congresos, Jornadas y Cursos 55

10. Novedades bibliográficas 57

11. Re(d)señas 73

12. Revista de revistas 75

13. Creación 83

14. Entretenimientos 87

15. Cartas 91

16. Premios de investigación 95

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
Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide
ocrumoy@upo.es

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

Correspondencia

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

Carta del Director

Estimados socios:

Como novedad en este número, verás que hemos introducido un pequeño cambio en la sección "Creación"; *Teach or not to teach* es una obrita de teatro para ser escenificada en clase y que su autor, Juan Luis Suárez, ha probado con sus alumnos con mucho éxito hace unos años. Asimismo, la reseña de su libro *El cielo de la boca. Antología del paladar español*, estoy seguro de que puede ser de interés, no solo para los socios amantes de la gastronomía sino también como fuente de información para la clase de ELE.

Interesantes te resultarán también la entrevista que Olga Cruz Moya ha hecho a Francisco Herrera, director de Clic-*International House* Cádiz, así como la sección "Punto de vista" a cargo esta vez de Álex Grijelmo.

Por último, aprovecho la ocasión para agradecer a Pilar Moreno que nos haya autorizado a reproducir las magníficas fotografías que ilustran este boletín, y para recomendarte que visites la web www.divulgamat.net menú principal > Exposiciones virtuales > Fotografía y matemáticas, donde podrás ver el resto de su amplísima colección.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

Informe de la Junta Directiva

1. Congreso asele 2015

En este nuevo Boletín de mayo, os ponemos al día de algunas de las actividades de nuestra asociación. Comenzando, en primer lugar, por nuestro próximo congreso, que este año celebraremos en Granada. Los organizadores son el equipo de profesores de español del **Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada**, con M.ª Ángeles Lamolda, Aurora Biedma y Antxon Álvarez a la cabeza. La trayectoria del Centro en el mundo de ELE es larga y prestigiosa, con un elevado número de estudiantes de español cada año, por lo que desde aquí les agradecemos que hayan tomado la iniciativa de acoger el **XXVI Congreso Internacional de asele.** Como ya sabréis por la 2.ª circular, tendrá lugar del **16 al 19 de septiembre de 2015** y su tema será **La formación y competencias del profesorado de ELE.** Para ello se proponen tres bloques de trabajo: la dimensión institucional, la perspectiva profesional y las competencias docentes. A continuación recogemos las **líneas temáticas** con las que pretendemos desarrollarlos:

1. Dimensión institucional

1.1. Aportaciones de los documentos del Consejo de Europa: *Perfil Europeo del Profesor de Lenguas. Un Marco de Referencia* (2004) y *Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (PEFPI) (2007).

1.2. Aportaciones de los documentos del Instituto Cervantes: *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (2011) y *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras* (2012).

1.3. Utilidad de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid for Language Teachers, EPG*) (2013).

2. Dimensión profesional

2.1. Formación inicial para profesores de ELE
2.2. Formación de posgrado
2.3. Formación continua y desarrollo profesional
2.4. Observación de clases y reflexión docente
2.5. Evaluación de la práctica docente del profesorado
2.6. El portafolio docente
2.7. Salidas profesionales
2.8. Ética profesional

3. Competencias docentes

3.1. Dominio de la lengua. Profesor nativo y profesor no nativo
3.2. Conciencia metalingüística
3.3. Conocimiento de otras lenguas
3.4. Metodología: conocimientos y habilidades, planificación de clases y de cursos, gestión del aula e interacción, selección y creación de materiales
3.5. Competencias cultural e intercultural
3.6. Competencia digital
3.7. Instrumentos de evaluación

Entre los **ponentes** plenarios, tenemos la suerte de contar en esta ocasión con Elena Verdía Lleó (del Instituto Cervantes), quien hablará sobre *¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?*; con Pedro Barros García (de la Universidad de Granada), cuya conferencia girará en torno a *La formación del profesor de ELE: nuevas exigencias, conocimientos y aptitudes*. Y con Jesús Suárez García (de la Universidad de Columbia, EEUU, creador y administrador de *Todoele*), quien nos introducirá en *La formación del profesor en la Era de las Redes. Aprender a tomar el control.* También podremos debatir en una **mesa redonda** sobre la *Cualificación del profesor de ELE.* Moderada por Pilar López García (Universidad de Granada), contará con la participación de Javier Muñoz Basols (University of Oxford). Jenaro Ortega Olivares (Universidad de Granada) y Susana Martín Leralta (Universidad

Antonio de Nebrija, Madrid). La **presentación** institucional del propio Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada nos permitirá conocer de primera mano no solo sus cursos (tanto de lengua como de formación de profesores ELE), sino también algunos de sus proyectos, como el del Examen *eLADE* (acreditación B1/B2 de español en línea, reconocido por ACLES y las Universidades Andaluzas) o el proyecto europeo *AGNovel* (aplicación para tabletas y móviles con cómics para la enseñanza de idiomas), con la participación de la Universidad de Granada.

Habrá también, como siempre, presentaciones de las novedades editoriales en el campo de ELE. Y podremos asistir a talleres, comunicaciones y pósteres, que desde aquí os animamos a presentar. De vuestra investigación y reflexiones se nutre la esencia del congreso, donde el intercambio de experiencias entre los profesores de ELE enriquece nuestro desarrollo profesional y personal. Toda la información, mucho más detallada, la tenéis en nuestra web (www.aselered.org/presentacion), donde también hallaréis datos sobre plazos para presentación de propuestas, inscripción, becas para estudiantes, alojamiento, programa académico y cultural, etc. Os esperamos, de modo que haced un hueco en vuestra agenda para compartir estos días de congreso, valdrá la pena.

2. Publicaciones y premios ASELE de investigación

En estos momentos, se encuentran en proceso de edición las publicaciones correspondientes a nuestros dos premios de investigación. Por un lado, la monografía n.º 18, con el *Premio de Investigación ASELE para Tesis Doctorales 2014*, que este año recayó en Marta de Vega Díez por su investigación sobre *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en Español como Lengua Extranjera: Análisis de corpus y reflexión didáctica.* Y, por otro, en su 5.ª convocatoria, el *Premio de Investigación ASELE para Memorias de Máster 2014*, que fue en esta ocasión para María Iglesias Pérezo, con su trabajo sobre *El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático*. Os recomendamos su lectura, que nos ofrece una visión renovada y excelentes propuestas para tratar el componente literario en la enseñanza del español.

Os pedimos también que difundáis nuestros premios para 2015 (www.aselered.org/bases-premios) y que animéis a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que puedan estar interesados.

Presentaremos ambas publicaciones, como solemos, en la próxima Asamblea de socios, el 17 de septiembre en la Universidad de Granada. También ofreceremos las Actas del *XXV Congreso de ASELE* celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid, en las que se está trabajando en la actualidad (gracias desde aquí a las editoras, las profesoras M.ª Victoria Pavón, Yuko Morimoto y Rocío Santamaría). Informamos, por último, de que sigue su camino la digitalización de las Actas de encuentros anteriores a través del convenio con el Centro Virtual Cervantes, de modo que ya están disponibles las correspondientes a 2012, editadas por los colegas de la Universidad de Gerona (cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm).

3. Renovación de cargos

El próximo 17 de septiembre de 2015, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXIV Congreso de ASELE* en Jaén, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva.

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

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

4. Futuros congresos

Como sabéis, el congreso anual de ASELE siempre tiene como sede una universidad española. En la Asamblea General que celebramos durante el mismo, suelen presentarse las propuestas de las universidades que se ofrecen para el siguiente. En alguna otra ocasión, tal como hacemos ahora, os hemos pedido vuestra colaboración para hacernos llegar sugerencias sobre quienes pudieran estar interesados, a fin de que podamos ponernos en contacto con ellos. Actualmente, estamos abiertos a cualquier propuesta para organizar el congreso de 2016 y siguientes, de manera que confiamos en poder informaros de todo ello en la próxima asamblea.

Recordad, por último, que disponemos de camisetas, libretas y bolígrafos de ASELE, que estrenamos el pasado 2014 con motivo de la celebración de nuestro XXV congreso, y que podéis adquirir tanto en nuestra mesa durante el próximo congreso como a través de nuestra secretaría (gestion@aselered.org).

Para finalizar, queremos agradecer muy sinceramente a través de estas líneas a nuestra gestora de redes, Cristina Fernández Pesquera, su constante y excelente labor por la difusión de las actividades de ASELE y por su acertada selección de entre las abundantísimas noticias que sobre la enseñanza de nuestra lengua circulan a diario. Os animamos a que nos sigáis a través de ellas y gracias por vuestros continuos comentarios.

Informe de Secretaría-Tesorería

Estado de la asociación
Socios distribuidos por países

Según el recuento actualizado y depurado con fecha 10/04/2015, el número y la distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla:

Socios distribuidos por países

Alemania	29
Argelia	13
Australia	2
Austria	2
Bélgica	9
Brasil	19
Canadá	8
Chile	1
China	3
Chipre	2
Colombia	1
Costa Rica	1
Dinamarca	4
Ecuador	2
Egipto	3
Eslovenia	3
España	463
Estados Unidos	27
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
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	7
Portugal	16
Reino Unido	21
Rep. Dem. del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Serbia	1
Suecia	6
Suiza	6
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2

Cotejados estos datos con los presentados en el informe anterior (cerrado el 31/08/2014), el número de socios ha descendido ligeramente (de 798 a 793), así como el de países (de 48 a 46, por las bajas de los socios de Cuba y Marruecos). Se han producido nuevas altas en Alemania (5), Brasil (4), Estados Unidos (1) y Suecia (1). Por el contrario, ha habido alguna baja en Australia (-1) y Reino Unido (-2). En España, sumadas las nuevas altas y restadas las bajas, se ha pasado de 474 a 463 socios (-11).

Se mantiene en lo fundamental la ratio de mujeres, 573 (72,30%), en relación con la cifra de varones, que vuelve a bajar unas décimas (de 225, el 28,20%, a 220, el 27,20%). Y, en una tendencia paulatina observada en anteriores ocasiones, se sigue reduciendo la distancia porcentual entre los socios residentes en España, del 59,40% al 58,40%, frente a los de otros países, que vuelve a aumentar, del 40,60% al 41,60%.

En términos generales, aun teniendo en cuenta las variaciones que se producen con las altas y bajas por diversos motivos a lo largo del año, se sigue confirmando un número de socios bastante estable, en torno a los 800, con tendencia a un paulatino ascenso, a la vez que se confirman rasgos señalados en informes anteriores (progresiva internacionalización de ASELE y destacada presencia femenina).

Estado de Tesorería

El resumen del estado económico general (ingresos y gastos) desde el 15 de septiembre de 2014 al 23 de febrero de 2015 (el periodo anterior iba desde el 1 de septiembre de 2013 al 15 de septiembre de 2014) es el siguiente. Por una parte, el total de ingresos, que incluye solo algunas cuotas satisfechas por los socios en el período acotado, es de 871,13 euros. Por otra parte, los gastos (gestor fiscal, comisiones bancarias, correo, declaraciones a Hacienda, reunión de la Junta Directiva, alquiler del local con publicaciones de ASELE, secretaría administrativa, Premios ASELE y becas del 2014, edición del Boletín, de monografías y actas, web, vídeo conmemorativo del XXV Congreso de ASELE, otros materiales promocionales y generales) han ascendido a 22.366,09 euros. En consecuencia, en términos técnicos, el balance arroja un saldo, dentro del periodo establecido, de -22.366,09 euros; lo que no conlleva que las cuentas de la Asociación se encuentren en una situación deficitaria o de deuda, ya que, dentro de sus posibilidades, ASELE cuenta con la previsión imprescindible para hacer frente a este tipo de ciclos administrativos, a lo que se ha de añadir que, ya en el momento de aparición del presente Boletín, el equilibrado se ha recuperado por el reingreso de las cuotas de los no socios relativas al XXV Congreso (Universidad Carlos III) y por la puesta al cobro de las cuotas anuales correspondientes al 2014 (las pendientes) y 2015. En conclusión, recordando que en el año 2014 los gastos han aumentado por la elaboración del vídeo y de los materiales conmemorativos, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades económicas y como asociación cultural no lucrativa, sigue manteniéndose en términos positivos a pesar de que se haya reducido su remanente contable.

Delegación de Alemania

En la localidad de Heidelberg tuvo lugar el *XX Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas* del 18 al 22 de marzo con diversas secciones relacionadas con literatura, didáctica del español, lingüística así como estudios interculturales.

Los eventos más destacados relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE fueron el tradicional *Simposio sobre el aprendizaje lenguas* del 20 al 21 de febrero junto a la *Iª Jornada del día de las lenguas* el 6 de marzo, ambos en Bremen. En la localidad de Hannover tuvo lugar la *Feria Didacta* del 24 al 28 de febrero seguida del *Congreso federal de la Asociación de lenguas modernas*, el 7 de marzo en Halle, y el 21 del mismo mes en la ciudad de Madgeburgo. De forma simultánea se celebraba en Hamburgo la *Jornada bilingüe*. El 25 de abril fue el *II Encuentro de ProfELE* en Fráncfort junto al *II Encuentro de International House* del 8 al 9 de mayo en Berlín.

En la capital alemana, del 2 al 15 de febrero se celebró la 65 edición de la *Berlinale*, festival internacional de cine, en el que exhibieron numerosas películas del ámbito hispánico resultando galardonadas dos de ellas con el Oso de plata: *El Club*, producción chilena dirigida por Pablo Larraín, e *Ixcanul*, producción guatemalteca dirigida por Jayro Bustamente. Por otro lado, *El botón de nácar*, producción francesa, chilena y española dirigida por Patricio Guzmán, fue la ganadora al mejor guión. Además, en la sección culinaria de este festival cinematográfico se rindió homenaje a los Hermanos Roca a través de la producción *Cooking up a tribute*, que muestra una interesante ruta gastronómica a través del continente americano: desde EEUU pasando por México, Colombia hasta Perú.

La ciudad de Leipzig fue escenario, una vez más, de la *Feria del libro*, plataforma europea de encuentro e intercambio de nuevas tendencias entre editores, autores, lectores y periodistas, en la que también hubo un espacio dedicado al español del 12 al 15 de marzo.

Esther Barros Díez
barrosesther@hotmail.com

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

Autorregulación y Estrategias de Interacción Social

1. Introducción

En el ámbito de las teorías del aprendizaje, incluyendo las de segundas lenguas, existe en los últimos tiempos un gran interés por promover el desarrollo, por parte de los alumnos, de estrategias de autorregulación. Este interés se remonta a los años noventa con los estudios de O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990). Esta visión tiene como objetivo mejorar la capacidad y rendimiento de los aprendientes.

De esta evolución han surgido nuevas líneas de investigación sobre las diferentes estrategias de aprendizaje que favorecen la autorregulación y otros aspectos como la motivación (Rubin, 2001). Entre ellas, las estrategias socio-afectivas han recibido atención destacada. No cabe duda de que el fin último de la lengua es la comunicación y de que la comunicación es la base de toda interacción social. Para que haya una interacción social es de suma trascendencia que exista un intercambio comunicativo. Además, los factores psicosociales de los participantes tienen gran influencia en la interacción y son susceptibles de selección, activación e interpretación. La organización social, la adopción de papeles, la gestión e interpretación de la situación personal y de la del resto.

Según Vygotsky (1962), el aprendiz no puede desarrollarse en todo su potencial sin la interacción con los demás. Es por esto por lo que en este trabajo se adopta un paradigma cualitativo que permite explorar este constructo como un proceso. Asimismo, nos permite analizar cómo la interacción entre iguales favorece que se potencie la autorregulación y cómo esta relación promueve el desarrollo de las estrategias socio-afectivas. A partir de las interacciones entre iguales, se da cuenta de cómo —con qué tipo de estrategias— los aprendientes se ayudan mutuamente.

García (2004: 86) señala la dificultad de trabajar estas estrategias en el aula como, por ejemplo, *la gestión de los expertos, la formación de grupos*, etc. Dörnyei y Murphey (2003: 5) indican la falta de atención a la parte más práctica de la inclusión de las estrategias socio-afectivas en los estudios de adquisición de lenguas. Por otra parte, Arnold (2002) señala la necesidad de explorar la dimensión socio-afectiva como un todo que combina la parte afectiva con la parte social del aprendizaje.

2. Aspectos Teóricos Generales

2.1 Estado de la Cuestión

Actualmente, en el ámbito educativo general y en el de la didáctica de segundas lenguas en particular, se habla de un cambio del paradigma educativo centrado en la transmisión de conocimiento (alumno como receptor pasivo) a otro centrado en el aprendiente como persona que gestiona y genera conocimiento de manera conjunta con otras personas (alumno como co-constructor). Así, la interacción social recibe atención destacada en el proceso de adquisición de una lengua extranjera como factor que facilita o permite el aprendizaje. El objetivo principal de la enseñanza de lenguas es que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada y, para ello, requiere poseer la capacidad interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en la co-construcción de significados (Cestero, 2005; García, 2005 y 2009). Así, el estudio de la interacción en las clases de lenguas extranjeras (LE) ha puesto de manifiesto la importancia de la negociación del significado y de la modificación de la interacción en el desarrollo de la LE.

En esta nueva visión en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) se explica la interacción social

no como un concepto aislado sino relacionada con otras entidades como la autorregulación del alumno, su autonomía, su motivación o su contexto de aprendizaje (Dickinson, 1995; Benson, 2007; Cotterall, 2009; Murray *et al.*, 2011). La interacción, por tanto, es muy importante, no sólo porque, a través de ella, se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo y motivacional (Dörnyei, 2009). Partiendo de este enfoque, los dos estudios que consideramos más afines con nuestro objetivo de investigación son los que se exponen a continuación.

Por un lado, nos referimos a la enseñanza de ELE, los trabajos de Esteve (2007a, 2007b, 2007c, 2007d) y Arumí (2006). En la línea de la perspectiva de la teoría sociocultural, destacan el papel importante que desempeñan el contexto social del aprendizaje y la participación proactiva del estudiante en el desarrollo de la autorregulación. Según estas autoras, los pilares fundamentales del concepto de autorregulación son, por un lado, la conciencia y el control y, por otro la interacción. Su propuesta trata de aclarar cómo el docente puede contribuir al desarrollo de una conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje que lleve al estudiante a tomar decisiones y a comprometerse. En este sentido, es conveniente que el profesor cree herramientas que partan de la interacción cooperativa y que conduzcan al diálogo intrapersonal y a la autorregulación. A partir de los datos recogidos por Arumí (2006), en los procesos de autorregulación se pueden encontrar cinco grados diferentes de concienciación, cada uno de los cuales permite avanzar y profundizar en el siguiente: la toma de conciencia y evaluación inicial; la búsqueda de respuestas y explicaciones; la planificación de la acción; una nueva toma de conciencia y evaluación; una nueva planificación. El paso de un nivel a otro se produce a través de un proceso mediado socialmente a través de diferentes instrumentos de mediación creados por el profesor (Esteve, 2007c).

Por otro, nos referimos al estudio llevado a cabo por Arnold y su equipo en la Universidad de Sevilla durante el año académico de 1997-1998 (Arnold, 2001: 113-126). En este trabajo se implementa un tipo de enseñanza que pretende conducir a estudiantes de inglés como segunda lengua a un desarrollo más holístico de sus componentes cognitivos, afectivos y físicos. Este estudio explora el efecto de este tipo de enseñanza y destaca el papel que ocupa la dinámica de grupos. La metodología de investigación elegida está enmarcada en la investigación en acción original y aplicada. Los sujetos participantes en la investigación son dos grupos (A y B) de alumnos universitarios de un curso de inglés como lengua extranjera impartido en la Universidad de Sevilla. El grupo A es el experimental y el grupo B es el de control. Los resultados de esta investigación indican que a partir de la enseñanza holística los estudiantes adquirieron un mayor compromiso con la asignatura y empezaron a considerar el aula como un espacio en el que convergen la diversión y el aprendizaje.

Al margen de las investigaciones, uno de los trabajos que más repercusión ha tenido en el área de la adquisición de una segunda lengua (ASL) en relación con este tema ha sido el desarrollado por Dörnyei y sus colaboradores -Ehrman, Murphey y Malderez- con un libro titulado *Group Dynamics* (2003). En este libro se analizan detenidamente los siguientes elementos. Por un lado, el papel de la dinámica del grupo en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. Por otro, los factores que influyen en la clase y los aspectos necesarios para que una clase se convierta en una fuente constante de éxito y satisfacción. También se define el concepto de dinámica de grupo, se describe la manera en que desarrollan las relaciones entre los miembros, las normas del grupo, las fases por las que el grupo pasa, el papel del profesor como líder del grupo, etc. Estos autores sostienen que la toma de conciencia de la dinámica del grupo en la clase por parte del profesor puede ayudarle a crear un apoyo firme en el aprendizaje. Sugieren algunas técnicas docentes para facilitar el desarrollo del grupo como las que se mencionan a continua-

ción. Por una parte, dedicar tiempo en la clase para crear conciencia de grupo, utilizar dinámicas para "romper el hielo" y ejercicios de calentamiento y crear subgrupos, así como fomentar competiciones divertidas en clase para generar más confianza y conexión entre los miembros de un grupo. Por otra, formular las normas y las metas del grupo, tras un proceso previo de negociación colectiva. Asimismo, apoyar la autonomía de los estudiantes y preparar a los miembros del grupo para el cierre del grupo.

2.2 Marco Teórico

Este trabajo encuentra fundamento teórico en las tres áreas temáticas siguientes: el aprendizaje autorregulado; la interacción y la mediación y las estrategias socio-afectivas. El primero se refiere al propósito de que el estudiante consiga una autorregulación de su aprendizaje activa, consciente y con un fin determinado. En este sentido, el profesor ha de orientar dicho proceso a fin de que el estudiante logre un conocimiento y un control cognitivo, contextual, conductual y emocional. Para ello el docente ha de promover la elección consciente por parte del estudiante de estrategias que se adapten a su estilo de aprendizaje y a la tarea que está desarrollando (Oxford, 2001: 359). El segundo gira en torno a las teorías socioculturales e interaccionistas. Estas teorías analizan detenidamente el desarrollo cognitivo del lenguaje y subyacen en muchas de las tendencias actuales de la enseñanza de segundas lenguas. Según estas teorías, el proceso de adquisición del lenguaje se produce a través de la interacción social con el profesor como agente mediador. La participación de los estudiantes en prácticas sociales facilita la regulación de su comportamiento y la autorregulación de su aprendizaje (Lantoff, 2000; Van Lier, 1996). Así, las teorías socioculturales e interaccionistas sostienen que el proceso de adquisición de una segunda lengua se produce a partir de la construcción conjunta de conocimientos. El tercer tema se centra en dos aspectos que se han de tener en cuenta para mejorar la calidad y la cantidad de las interacciones en un aula de idiomas orientada a la acción cooperativa. Por un lado, las estrategias socio-afectivas que el estudiante debe activar para regular sus intercambios comunicativos. Por otro, las técnicas que el docente ha de aplicar para promover el desarrollo de estas estrategias.

2.2.1 El aprendizaje autorregulado

Este epígrafe se centra en la autorregulación como elemento central que se ha de desarrollar para fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Comenzamos por examinar el concepto de autorregulación, seguimos con el análisis de sus dimensiones y terminamos tratando el importante papel que la interacción y la mediación desempeñan en la autorregulación.

Concepto de autorregulación

Definir el concepto de autorregulación resulta complicado, dado que tiene matices diversos y está estrechamente ligado a otros muchos procesos psicológicos. En este epígrafe realizaremos una sucinta revisión de los autores que definen este concepto y sus componentes.

La definición clásica corresponde a Zimmerman (2001): "un estudiante autorregulado es aquel que, desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual, participa activamente en su propio proceso de aprendizaje". En este sentido, Perry (2002) relaciona la autorregulación con formas de aprendizaje académico interdependientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica.

En la nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen las teorías de aprendizaje de segundas lenguas, se tiende a un enfoque en el que el alumno se convierte en el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el profesor, en mediador y facilitador. Este cambio de paradigma supone que exista un gran interés por fomentar la au-

torregulación, a fin de convertir a los alumnos en aprendientes más autónomos, de manera que se potencie su eficacia y rendimiento en el aula. Esta preocupación se encuentra recogida en documentos de referencia en la enseñanza de segundas lenguas como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) (2002) y, en cuanto a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (2006).

El MCER, en su Capítulo 5, habla de la capacidad de aprender (*saber aprender*) como una de las cuatro competencias generales del alumno. La *capacidad de aprender* se refiere a la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias e incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes. Se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción autorregulado, orientado a aprender a aprender, y a lograr el aprendizaje autónomo en un proceso durante toda la vida, que se basa en la metacognición y la auto-motivación permanente (Kim, 2001).

El PCIC (2006) incluye un inventario de contenidos titulado *Procedimientos de aprendizaje* y, además, el desarrollo de la autonomía del alumno constituye una de las tres dimensiones del aprendiente propuestas: el alumno como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo* (*PCIC*, 2006, 33-34). Estas tres dimensiones se plantean como complementarias e interdependientes. Los Objetivos del Aprendiente Autónomo están enunciados en tres grandes fases: *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación* (PCIC, 2006, 90-97). El PCIC, dentro de la dimensión del *aprendiente autónomo* en sus objetivos generales considera los siguientes aspectos: control del proceso de aprendizaje; planificación del aprendizaje; gestión de recursos; uso estratégico de procedimientos de aprendizaje; control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo.

Según Esteve y Arumí (2006), la autorregulación pretende que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y de lo que no, así como de los conocimientos y las actividades cognitivas que precisa para lograr un objetivo determinado mediante un proceso de monitorización constante de su actuación según la tarea propuesta.

Dimensiones de la autorregulación

Bandura (1991) y otros autores (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Dembo, Junge y Lynch, 2004) establecen que los seis componentes o dimensiones de la autorregulación son los siguientes: la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto. A continuación, nos limitaremos a describir de estas seis dimensiones las que tienen mayor relevancia para nuestro objeto de investigación: la motivación y el contexto.

La dimensión motivacional hace referencia a la iniciativa personal y la perseverancia (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; Zimmerman, 1994). Entre las creencias motivacionales relacionadas con la autorregulación, la autoeficacia desempeña un papel especialmente importante (Pajares y Schunk, 2001). Respecto a la dimensión

contextual, Martínez Fernández (2002) considera como aspectos importantes el clima y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se puede afirmar que el proceso de autorregulación no se limita solo a un fenómeno intrapersonal (Zimmermman y Campillo, 2003), sino que también se refiere a un fenómeno interpersonal (Newman, 1991; Schunk y Zimmerman, 1998), esto es, también incluye formas sociales de aprendizaje. Esta visión hace referencia, además, a la influencia que los factores sociales ejercen sobre la interacción, la cual resulta fundamental para el desarrollo del lenguaje (Esteve, 2006: 71).

Según algunos investigadores social cognitivos (Jonas, Sassenberg y Scheepers, 2010), para la exploración del aspecto interpersonal en el aprendizaje, resulta fundamental considerar una perspectiva más social de la autorregulación. En este sentido, cabe destacar la dimensión mediadora de la interacción, esto es, la manera en que favorece el desarrollo de procesos de aprendiza-

je autorregulado mediante el lenguaje (Esteve, 2006: 71).

En el siguiente epígrafe, se tratará la relación entre los conceptos de interacción y mediación, que encontramos en la llamada "teoría sociocultural", la cual tiene sus bases en los principios teóricos sobre el aprendizaje presentados por el psicólogo ruso Vygotsky.

2.2.2 La interacción y la mediación

A continuación, desarrollamos los conceptos de interacción y mediación en el aula de idiomas con las aportaciones de las teorías interaccionistas y socioculturales. Después, se hace referencia a la necesidad de plantear dinámicas de aula con el alumno como protagonista que favorezcan la interacción social mediante la co-construcción de conocimiento.

Teorías socioculturales e interaccionistas

Como se ha mencionado en el epígrafe anterior, los conceptos de interacción y mediación entran en relación con la denominada "teoría sociocultural", basada en la visión del aprendizaje que promueve el socioconstructivismo, cuyos principios teóricos los estableció principalmente el psicológo ruso Vygotsky a comienzos del siglo pasado. Según el socioconstructivismo, el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción personal en el que el estudiante atribuye significado a las cosas.

Desde los supuestos teóricos del paradigma sociocultural, mediante la interacción con los demás, se promueven procesos cognitivos que propician el nacimiento y el crecimiento del aprendizaje. El estudiante se sirve del lenguaje como instrumento externo para entender su entorno mediante la interacción. Así, el estudiante va evolucionando de manera gradual de una fase inicial -lenguaje comunicativo- a otra más avanzada -lenguaje egocéntrico- interactuando con sus compañeros y profesores, unos iguales y otros más expertos. En esta línea, la interacción en su dimensión cognitiva resulta fundamental para impulsar procesos de aprendizaje autorregulado. En este punto se sitúa el concepto de 'andamiaje colectivo'. Este se refiere a la construcción conjunta de significados nuevos a partir de los conocimientos aportados por todos los participantes y mediante la interacción -negociación- dentro del grupo, que favorece la comprensión individual de los fenómenos lingüísticos por parte de los implicados (Esteve, 2006: 71).

De esta forma, dado que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción personal, el docente se habrá de situar en lo que se llama *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978), que alude al estadio cognitivo del alumno susceptible de modificarse al interaccionar con la visión de los demás expertos externos. Según los postulados vygotskianos, en el proceso de aprendizaje, se observan dos niveles de desarrollo: uno actual, que refleja aquello que el estudiante sabe hacer solo y otro potencial, que refleja lo que el estudiante puede hacer con la ayuda de otros.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la enseñanza se entiende como una co-construcción de conocimientos y saberes (Esteve, 2006). Esto implica la necesidad por parte del docente de partir de los conocimientos o informaciones que en el proceso de aprendizaje pueda aportar el alumno, de manera que se establezca una interacción entre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y los conocimientos y competencias nuevas que pueda aportar el docente u otras fuentes de recursos.

A partir de estos presupuestos, se entiende que es a través de la interacción social cómo los individuos desarrollan sus saberes. En el siguiente epígrafe, se desarrolla el concepto de estrategias socio-afectivas y el papel que desempeñan en la regulación de las interacciones por parte de los miembros de un grupo.

2.2.3 Las estrategias socio-afectivas y la interacción en el aula

El propósito de este epígrafe es examinar las formas en las que el docente puede organizar la

interacción social en el aula de idiomas como proceso cooperativo de enseñanza-aprendizaje en el que los alumnos se implican. En este sentido, en primer lugar, se describirá el concepto de 'estrategias socio-afectivas'. A continuación, se revisarán las diferencias entre 'aprendizaje cooperativo' y 'aprendizaje colaborativo'. Después, se analizarán las distintas 'estrategias socio-afectivas'. Por último, se analizarán detenidamente dos propuestas que destacan la importancia de promover el desarrollo de estrategias para mejorar la calidad de la interacción social en el aula.

2.2.3.1 Definición y clasificación de las estrategias socio-afectivas

Comenzamos describiendo los conceptos de estrategia, habilidad y destreza en relación con el ámbito de las lenguas extranjeras, con el fin de erradicar la confusión que habitualmente se genera en torno a estos tres conceptos. A continuación, hacemos un breve recorrido bibliográfico por las aproximaciones al concepto de estrategias socio-afectivas y a su ubicación en las distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje propuestas en la literatura. Por último, profundizamos en la definición y las funciones básicas de las estrategias socio-afectivas de empatía, autocontrol emocional, asertividad o reafirmación de uno mismo y cooperación.

Conceptos de estrategia, habilidad y destreza

En el ámbito de la didáctica en general y de las lenguas extranjeras en particular, a lo largo de las últimas décadas, el término 'estrategia' se emplea de forma profusa y se atribuye tanto al docente como al discente, en virtud de la perspectiva que se adopte. En el presente trabajo, siguiendo a Monereo (1994), las estrategias se conciben únicamente desde la perspectiva del alumno. Para hacer referencia a los procedimientos que emplea el profesor en las aulas, se prefiere el término 'técnica (docente)'. Por lo que respecta a los términos 'destreza' y 'habilidad', en la mayor parte de la bibliografía de las lenguas extranjeras y segundas (MCER, 2001; PCIC, 2006), son términos que se emplean como sinónimos, de forma indistinta. Se utilizan para referirse al uso efectivo de la lengua —hablar, escribir, escuchar y leer (destrezas lingüísticas)–, esto es, al dominio de una serie de procedimientos que el sujeto es capaz de expresar en conductas concretas de forma consciente o inconsciente.

Concepto de estrategias socio-afectivas

Desde una perspectiva pedagógica, las estrategias socio-afectivas se definen en el marco de diferentes propuestas de aprendizaje. Según Cyr (1998:55), en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera las estrategias socio-afectivas ayudan, por un lado, a regular las emociones, motivaciones y actitudes y, por otro, a estimular la interacción entre los alumnos. Se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas tales como el *trabajo colaborativo* y las *preguntas aclaratorias*. Así pues, son estrategias de 'aprendizaje cooperativo', que implican una interacción entre los interlocutores para alcanzar un objetivo de aprendizaje común y hacer preguntas para obtener explicaciones (O'Malley y Chamot, 1990:8,45).

Conceptos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

A partir de lo planteado más arriba, resulta necesario definir lo que en adelante entenderemos como 'aprendizaje cooperativo'. En el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, cuando se trata el concepto de 'aprendizaje cooperativo' suele hacerse referencia también al concepto de 'aprendizaje colaborativo'. El análisis de la literatura evidencia que algunos autores tienden a usar estos dos términos como sinónimos. Sin embargo, aunque se trata de conceptos relacionados con el constructivismo, presentando, por tanto, similitudes, son diferentes en cuanto a la división del trabajo. Por un lado, el concepto de 'aprendizaje cooperativo' pue-

de definirse como el trabajo en común llevado a cabo por parte los alumnos hacia un objetivo compartido a partir de los conceptos y técnicas proporcionados por el docente para ayudarles a aprender juntos (Jacobson, 2003). Por otro lado, el concepto de 'aprendizaje colaborativo' supone que cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema, por lo que estamos hablando de una meta común -por encima de las individuales- y, por tanto, se hace necesario establecer un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea a través de un proceso de negociación (Onrubia, Colomina y Engel, 2008:35). Según Panitz (2001), en el 'aprendizaje colaborativo' los alumnos diseñan la estructura de sus interacciones y controlan sus decisiones, mientras que en el 'aprendizaje cooperativo' es el profesor quien diseña y controla la estructura de las interacciones y los resultados que se deben obtener.

Clasificación de las estrategias socio-afectivas

Las estrategias socio-afectivas han sido estudiadas por diversos investigadores: Tarone (1981), Thompson y Rubin (1982), Wenden y Rubin (1987), Chesterfield and Chesterfield (1985), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990, 2011), y Brown (1994), entre otros. Se han investigado en su mayoría con el objeto de optimizar el uso de la segunda lengua de forma oral.

Tarone (1981) distingue las siguientes estrategias de comunicación: *paráfrasis*, *préstamo*, *buscar ayuda*, la *mímica* y la *evasión*. Estas tienen como objetivo satisfacer una necesidad individual de forma colectiva. Todas ellas tienen un componente social, ya que para la resolución de problemas relacionados con la lengua es necesario que los aprendientes se ayuden entre ellos. Otra de las investigadoras, Rubin (1981), divide las estrategias de aprendizaje en: *cognitivas*, *metacognitivas*, de *comunicación* y *sociales*. Estas últimas son las que el estudiante promueve para crear oportunidades de aprendizaje y poner en práctica su conocimiento. Algunas de ellas son: *iniciar conversaciones con otros estudiantes, profesores y hablantes nativos*; *preguntar para aclarar dudas*, etc. Thompson y Rubin (1982), afirman que el filtro afectivo favorece un incremento en la auto-estima y la motivación de los aprendices en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Por tanto, las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes de los aprendientes de una segunda lengua (Rubin, 2001).

Por otra parte, Chesterfield and Chesterfield (1985) presentan la siguiente clasificación sobre las estrategias de comunicación en una segunda lengua: *repetición*, *memorización*, *elaboración*, *anticipación*, *monitoreo*, *dramatización*, *responder en voz alta*, *hablar consigo mismo*, *búsqueda de ayuda*. Como se puede observar, las cuatro últimas implican que los aprendientes busquen el contacto con sus compañeros. Esto es, necesitan de la interacción social para hacer funcional el proceso de aprendizaje en el que están involucrados.

Oxford (1990), por su parte, divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos, directas e indirectas, y establece, a su vez, una subdivisión en tres grupos más dentro de cada uno de estos dos epígrafes generales. Las estrategias directas son aquellas estrategias de aprendizaje de la lengua que incluyen el uso de la lengua objeto: *estrategias de memoria*, *cognición* y *compensación*. Para que el uso de las estrategias sea efectivo se requiere de las estrategias indirectas. Éstas apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin involucrar directamente a la L2. Las estrategias indirectas fomentan aún más la autonomía del estudiante que las directas pues permiten al alumno hacerse más responsable de su propio proceso de aprendizaje. Se emplean para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Se clasifican en estrategias *metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*. Por un lado, las estrategias afectivas serían las relacionadas con las emociones, las actitudes, las motivaciones y los valores. Entre ellas destaca las siguientes: *reducir la ansiedad*, *animarse a uno mismo* y *controlar las emociones*. Por otro, en lo referente a las estrategias sociales, Oxford (1990) afirma que el lenguaje es una forma de conducta

social que implica la comunicación entre los individuos. De ahí que el proceso de aprendizaje de una lengua se desarrolle involucrando a otras personas. Propone tres grupos de estrategias sociales: *formular preguntas para pedir aclaraciones*, *verificaciones y repeticiones*; *cooperar con otros* y *empatizar con los demás*.

Años más tarde, en el modelo de S2R* de Oxford (2011), se pueden encontrar las estrategias afectivas y las estrategias sociocultural-interactivas.

O'Malley y Chamot (1990: 44-46) reaccionan de manera crítica ante la clasificación de Oxford (1990) por presentar demasiadas subcategorías que se solapan y se confunden entre ellas. Proponen un tratamiento integrado de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la L2 basado en la teoría y la investigación. Además, consideran la posibilidad de que los aprendices informen de sus propios procesos de aprendizaje. Clasifican las estrategias en tres subcategorías principales: las *estrategias metacognitivas*, las *estrategias cognitivas* y las *estrategias socio-afectivas*. Las *estrategias socio-afectivas* las relacionan con la interacción socio-afectiva entre los individuos. Para estas autoras, esta interacción social propicia el aprendizaje junto con la gestión de la dimensión afectiva de cada uno de los aprendientes. Distinguen las siguientes estrategias socio-afectivas: *solicitar aclaración*, *cooperación*, *control de emociones* y *auto-refuerzo*. Las dos primeras estarían relacionadas con el plano social, mientras que las dos últimas, con el plano afectivo.

Por su parte, Barnhardt (1997) considera que el *diálogo interior* como estrategia afectiva se puede emplear para reducir la ansiedad, el temor a cometer errores de los alumnos e incrementar su disposición a asumir riesgos. Esto se puede comprobar en los estudios más reciente sobre estrategias de aprendizaje como los de Wenden (1995), Buttler (1997) y Rubin (2001). Sin embargo, según Leng (2002), el componente afectivo es muy importante en el proceso de aprendizaje, pero a la vez resulta muy difícil observarlo y medirlo. Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones socio-afectivas básicas: la *cooperación*, la *responsabilidad*, la *asertividad*, el *autocontrol* y la *empatía*. Arnold (2006: 1), por su parte, afirma que los factores afectivos tienen gran influencia en el campo de enseñanza-aprendizaje de idiomas citando a Stevick (1980):

> El éxito (en el aprendizaje de una lengua extranjera) depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede *dentro de* cada persona y *entre* las personas que están en el aula
>
> (Stevick, 1980: 4)

Por lo que respecta al componente social, Richardson, Long y Foster (2004) añaden que la percepción que los alumnos tienen de los profesores, de los compañeros y de sí mismos, sumada a la calidad y cantidad de tiempo que comparten con sus compañeros de clase, desempeñan un papel importante en su proceso de aprendizaje.

A continuación, profundizaremos en las siguientes estrategias socio-afectivas: la empatía, el autocontrol emocional, la asertividad o la reafirmación de uno mismo y la cooperación.

La empatía

La empatía es uno de los factores clave en los procesos de comunicación interactiva (Cook, 2002). Contribuye al establecimiento de las auténticas relaciones de comunicación interactiva que fundamentaran posteriormente los procesos de participación, diálogo e identificación de todos los miembros del aula. Se entiende como un grado más en la escucha activa, ya que se refiere a la capacidad de valorar de forma objetiva

* El Modelo S2R de Oxford (2011) incluye estrategias correspondientes a tres aspectos del aprendizaje de la L2: cognitivo, afectivo y sociocultural-interactivo. En primer lugar, las estrategias cognitivas ayudan al alumno a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2. En segundo lugar, las estrategias afectivas permiten al estudiante recurrir a emociones positivas para mantener la motivación necesaria para el aprendizaje como, por ejemplo, la denominada *Generación y Mantenimiento de la Motivación*. Por último, las estrategias sociocultural-interactivas asisten al estudiante en relación con los diferentes contextos comunicativos y socioculturales y con la identidad. Un ejemplo de este tipo es la *Interacción para Aprender y Comunicarse*.

la identidad de otro individuo o de otra cultura poniéndonos en el lugar del otro, con sus miedos, incertidumbres e inseguridades.

Como indican Arnold y Brown (2000: 36), la empatía está estrechamente ligada a la relatividad cultural. Para que la empatía se desarrolle es imprescindible que tanto alumnos como profesores tomen conciencia de sus propios sentimientos y los conozcan (Hogan, 1969). Sin embargo, según Arnold y Brown (2000), todavía no existen en la literatura suficientes ejemplos de actividades que se puedan utilizar en el aula de L2 para fomentar de manera eficaz la empatía de los alumnos ni se sabe con certeza si algunos enfoques de la enseñanza favorecen más el desarrollo de la empatía que otros.

El autocontrol emocional

El autocontrol emocional es uno de los elementos más importantes en la inteligencia emocional. Para Goleman (2002) "la habilidad para hacer una pausa y no actuar por el primer impulso se ha vuelto un aprendizaje crucial en nuestros días". Salovey y Sluyter (1997:11) la identifican como una de las dimensiones básicas en las competencias emocionales. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) incluyen el autocontrol dentro del dominio de la autogestión, relacionado con la competencia personal. Según Saarni (1997, 2000), si se desea trabajar eficazmente el desarrollo de las estrategias de autocontrol en el aula, los docentes deben centrarse en las herramientas que permiten gestionar adecuadamente el estrés, explorar la comunicación que establecen sus estudiantes consigo mismos (diálogo interno o conversación interior) y la comunicación que mantienen con sus compañeros (diálogo externo o conversación exterior).

La asertividad o la reafirmación

Según Weisinger (2001), en la fase interpersonal, la inteligencia emocional se relaciona con las habilidades sociales, sobre todo, con la asertividad. Kelly (1982) se refiere a la asertividad como la manera en que los alumnos pueden interactuar sin dejar de ser ellos mismos. Se pueden distinguir tres pasos en la conducta asertiva: *la escucha activa*, *decir lo que uno piensa* y *mostrar nuestros deseos*. Las estrategias asertivas son muy útiles en las interacciones sociales del aula. Algunas de las principales estrategias asertivas son: *el lenguaje corporal*, *los diálogos interiores*, *las técnicas basadas en el manejo de críticas*, *las técnicas basadas en la persistencia*, *las técnicas basadas en la negociación* y *las técnicas basadas en la comunicación positiva*.

La cooperación

Para Johnson y Johnson (1994), la cooperación favorece que los miembros del grupo se ayuden entre sí porque todos se benefician del trabajo de cada uno; comparten una misma meta, sus acciones se ven influenciadas por las del resto, se sienten orgullosos y celebran los éxitos de sus compañeros. En consecuencia, la cooperación permite atender mejor la diversidad del alumnado y está íntimamente vinculada con la idea de una sociedad organizada con equipos. Además, desde una perspectiva sociocultural, el *diálogo cooperativo* (Brooks *et al.* 1997:526) en el aula de idiomas ayuda a los alumnos a organizarse, planear y coordinar sus propias acciones y las de sus compañeros (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1991). Así, los estudiantes utilizan el lenguaje como un medio para ejercer control sobre la tarea, sobre la interacción y sobre la L2. En consecuencia, el monólogo interior y la interacción entre compañeros contribuyen a la capacidad del alumno de autorregularse.

2.2.3.2 Comportamiento socio-afectivo en el trabajo cooperativo

En este apartado, reflexionaremos sobre las razones por las que el trabajo cooperativo favorece la atención a la dimensión social -relaciones interpersonales- y afectiva -relaciones intrapersonales- por parte del docente en el aula de idiomas. Se tratará el desarrollo de las relaciones

interpersonales —la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás— e intrapersonales —la capacidad de conocerse mejor a uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando las propias emociones— como un factor fundamental para fomentar la interacción social, imprescindible para se produzca el aprendizaje adecuado de una lengua extranjera (Arnold y Fonseca, 2004). Para ello revisaremos dos propuestas que, utilizando el trabajo cooperativo como metodología para desarrollar habilidades socio-afectivas en el aula de idiomas, analizan y buscan soluciones a problemas que pueden plantear dinámicas de aula con el alumno como protagonista. Así, ambas propuestas tratan de explorar cómo el docente puede influir positivamente y cuál debe ser el papel del alumno en el desarrollo de las interacciones sociales en el aula.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo promueven la intervención de los estudiantes en la determinación, la estructura, el contenido y la secuencia de las actividades de aprendizaje (Pérez, 2000). En este sentido, Clément (1994), Dörnyei (1994, 2007) y Noels (1994) señalan que los altos niveles de cohesión aumentan la participación y la motivación en el alumnado. Según Dotson (2000), las estrategias utilizadas en actividades cooperativas propician una mejora en el rendimiento de los aprendientes así como sus relaciones interpersonales. Algunos estudios concluyen en que un alumno con un alto grado de inteligencia interpersonal posee una mayor percepción y comprensión de las emociones ajenas y una mayor capacidad de autorregulación (Katz y Rubin, 1999; Extremara y Fernández-Berrocal, 2004). Para Cohen (2001), el aprendizaje socio-emocional permite a los alumnos de un aula de idiomas desarrollar de una manera positiva "entender, procesar, gestionar y expresar los aspectos sociales y emocionales de sus vidas" (2001:3) y desarrollar de esta forma una competencia emocional efectiva.

A continuación, describiremos los cinco componentes básicos en la cooperación o interacción entre los miembros de un equipo para la resolución de tareas de aprendizaje que propone Johnson y Johnson (1994:22). Después, analizaremos otras características de la construcción guiada del conocimiento durante el trabajo cooperativo formuladas por Mercer (1997, 2001).

Propuesta de Johnson y Johnson (1994)

Según Johnson y Johnson (1994:22), son cinco los componentes básicos en la cooperación o interacción entre los miembros de un equipo para la resolución de tareas de aprendizaje: la interdependencia positiva; la interacción cara a cara estimuladora o constructiva; las técnicas de comunicación interpersonal; la responsabilidad individual y grupal y, por último, el control metacognitivo.

Interdependencia positiva e interacción cara a cara estimuladora o constructiva

La organización social del aula y las formas de organización de actividad conjunta que se construyen en una situación de aula son elementos claves para facilitar la aparición de determinadas formas de apoyo entre los alumnos. Estas se verán influidas por la función mediadora del profesor en la interacción profesor-alumnos. De esta manera, la interactividad se refleja en las formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumno —la estructura de la interactividad—. Así, se conforma el contexto que posibilita la interpretación de las actuaciones concretas de ambos.

La interdependencia positiva es el componente más importante en la cooperación. Se trata de que los estudiantes comprendan que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están estrechamente relacionados con los de sus compañeros de grupo y de clase (Johnson, 1999). En este sentido, el aprendizaje cooperativo (Johnson, 1999) se muestra como una alternativa que considera el aula como una comunidad de personas que aprenden. Según Kagan (1999), la interdependencia positiva de una clase se puede basar en: la tarea; la evaluación; los recursos y los

papeles que se desempeñan en el aula.

Las formas de agrupación social que proponen las distintas metodologías (Wright 1987: 58; Boaler y William, 2001; Nunan, 2011: 83) responden fundamentalmente a tres razones: necesidades organizativas, necesidades de tener en cuenta la diversidad del alumnado y la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales. Estas son: grupo, pequeños grupos -fijos y móviles- y trabajo individual, y, en cada uno de ellos, homogéneo o heterogéneos. Anderson y Lynch (1988: 59) afirman que la utilización del trabajo en grupos promueve la cooperación y la cohesión entre los estudiantes. Pica y Doughty (1985), por su parte, destacan el papel positivo que el trabajo en grupo ejerce en el fomento de un ambiente lingüístico que favorezca el aprendizaje de una L2. Según Roschelle y Teasley (1995), la metodología de las competencias debe contemplar una organización social del aula en la que convivan al mismo tiempo: el gran grupo, equipos fijos heterogéneos; equipos flexibles homogéneos o heterogéneos y trabajo individual.

Técnicas de comunicación interpersonal

Las técnicas de comunicación interpersonal o de pequeño grupo, también denominadas destrezas socio-afectivas, se refieren al hecho de promover tareas en que se precise que cada miembro del grupo domine las habilidades específicas de interacción con sus compañeros: escuchar activamente, saber construir andamiajes, negociación en situaciones de conflicto, etc.

Son numerosas las habilidades interpersonales de las cuales depende el éxito de los trabajos de colaboración (Johnson, 1991, 1993; Johnson y Johnson, 1991, 1994). Por ello, siguiendo a autores como Wright (1987), Harmer (1998, 2001) y las líneas de investigación de la Dirección Académica del Instituto Cervantes (2012) podemos afirmar que los papeles que el profesor y el alumno han de desempeñar para favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales en el aula de idiomas son los siguientes. Por un lado, el docente como agente de mediación, tiene que tender a lo siguiente: buscar calidad y cantidad de interacción; buscar la implicación personal del alumno; motivar al alumno para participar; gestionar el desarrollo del grupo humano; saber resolver conflictos; tener en cuenta al alumno como persona -variables individuales-; valorar el error y el riesgo; proporcionar oportunidades de ensayar estrategias; aprovechar el potencial de sus alumnos; poner el énfasis en el significado y centrarse en el proceso. Por otro, el alumno, como *aprendiente autónomo* (PCIC, 2006), ha de tender a tener un papel activo en clase a través de la: participación; activación de estrategias; toma de conciencia de que necesita a los demás para aprender, de que el grupo necesita sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Para Dörnyei y Murphey (2003), algunas de las técnicas de gestión del trabajo en grupo y cooperación que facilitan la enseñanza de estas habilidades cooperativas en el aula -favoreciendo el éxito de los aprendientes cuando participan en interacciones orales en grupo- son: técnicas para romper el hielo; técnicas de agrupación, integración y de desinhibición y técnicas de relajación. Las primeras se caracterizan por permitir a todos los estudiantes interactuar, por contribuir a relajar el ambiente de clase y por preceder a otra secuencia de actividades dentro del aula. Las segundas tienen como objetivo favorecer la construcción de la identidad grupal y fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo. Las últimas buscan crear un clima relajado y distendido en la clase que sirva como pausa o como transición hacia una sesión de trabajo posterior.

Responsabilidad individual y grupal

En este componente se alude a dos planos distintos. En el plano individual, cada alumno ha de asumir la responsabilidad de realizar una parte del trabajo que requiera la tarea y ha de ayudar al resto. Así, cada miembro del grupo es también responsable de lograr el objetivo colectivo. Las aportaciones de cada uno al resultado final no varían de uno a otro participante. En el plano grupal, cada equipo ha de asumir la responsa-

bilidad de la realización completa de las tareas y de que cada uno de sus miembros logre completarlas. En ese sentido, los estudiantes pueden progresar de un estadio inicial a otro más avanzado mediante la interacción con otros iguales o un poco más expertos a nivel social o cognitivo (Lantolf, 2000, 2002).

Control metacognitivo

El quinto componente, el control metacognitivo, se refiere a la evaluación continua de las formas de trabajar que cada grupo ha de llevar a cabo. Es imprescindible que el grupo conozca bien sus objetivos y tenga la capacidad de evaluar: cuál ha sido su progreso en relación con el logro de los objetivos propuestos en la tarea y cuáles han sido los esfuerzos individuales de cada miembro.

A lo largo de estas últimas páginas se han presentado las características y los principios por los que se rige el *Aprendizaje Cooperativo*. Se han revisado los elementos clave que se han de tener en cuenta en el diseño de actividades para que la cooperación funcione. Por un lado, se ha descrito el papel que los alumnos han de desempeñar. Por otro, se han presentado algunas de las técnicas docentes fundamentales para que las dinámicas de gestión del trabajo en grupo se hagan efectivas con vistas a la consecución de objetivos en una intervención didáctica.

Propuesta de Mercer (1997, 2001)

A lo largo de las siguientes páginas se considera la propuesta de Mercer (1997, 2001) que busca fomentar la co-construcción guiada del conocimiento durante el trabajo cooperativo. Se analizan algunos de los elementos que este autor declara que se han de tener en cuenta en una interacción co-constructiva como son: el compromiso social o contrato de aprendizaje; el autocontrol del comportamiento social; el ambiente de clase y, por último, la negociación cooperativa y autorregulada.

El compromiso social o contrato de aprendizaje

El compromiso o contrato de aprendizaje es una estrategia pedagógica para mejorar o modificar la conducta (Sprague y Walker, 2005; Barrera, 2008) que puede utilizarse en el aula como un instrumento autorregulador con una doble función. Por un lado, servir como instrumento de observación que indique al docente las diversas maneras en que afrontan el aprendizaje los estudiantes y los factores condicionantes de este proceso. Este instrumento ayuda al profesor en la labor de hacer comprender, motivar, estimular y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro, ayudar al estudiante a autorregularse a partir de la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y de la evaluación de su progreso. Así, el hecho de adquirir un compromiso personal en el proceso de aprendizaje favorece el establecimiento de las bases para una responsabilidad compartida. Las ventajas de que el docente y el discente tomen la responsabilidad del proceso de aprendizaje de manera conjunta son que el aprendiente adopta en mayor medida el papel de experto, lo cual le ayuda a aumentar su seguridad y autonomía (Esteve, 2007c).

Autocontrol del comportamiento social

Feuerstein (1986a, 1986b, 1988a, 1988b), en su teoría de modelación estructural cognitiva, considera que el mediador -docente- debe promover gradualmente en los alumnos la tendencia a autocontrolar su comportamiento para posibilitar que su atención y esfuerzo se concentren en la tarea. Como consecuencia de esto, los estudiantes serán capaces de ejercer su propio control, lo cual favorecerá que puedan aumentar su atención y concentración, inhibir la actitud impulsiva y desarrollar la actitud reflexiva -que supone un desarrollo cognoscitivo maduro y eficaz-. Para evitar esta conducta impulsiva se pretende promover en el estudiante el pensamiento reflexivo, esto es, que realice su proceso

de pensamiento a lo largo de tres fases -*input*, elaboración y *output*-.

El profesor como agente de mediación debe conseguir que el alumno piense antes de actuar mediante la regulación de su comportamiento y el dominio de su impulsividad. Se trata de que lleve al alumno a tomar conciencia de su propia manera de pensar y de actuar ante una tarea determinada.

Algunas de las formas de mediación de la regulación y autocontrol de la conducta son las siguientes: indicar el nivel de complejidad y las dificultades de una tarea; aplazar y orientar preguntas de los alumnos y proveer al estudiante de una retroalimentación constante. En este sentido, al final de cada tarea, es importante, según Williams y Burden (2008: 90), promover la formulación de problemas y preguntas en clase, pidiendo a los estudiantes que comenten las estrategias que han empleado para afrontar los problemas que se han encontrado, y desarrollar la evaluación por parte de los estudiantes respecto a las distintas formas de solucionar estos problemas. También resulta fundamental analizar el uso que los estudiantes han hecho de las estrategias de discurso (Schiffrin, 1994).

Ambiente de clase: condiciones y restricciones

El problema de los ambientes de aprendizaje en el aula de idiomas ha recibido atención destacada por parte de numerosos investigadores. Para Dörnyei (2008: 66) es en el aprendizaje de un idioma donde la autoimagen del alumno puede verse más amenazada por la presión de operar empleando un código lingüístico sensiblemente limitado. Por ello, no resulta sorprendente que la ansiedad lingüística se considere como uno de los principales obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera (MacIntyre y Young, 1999). Para solucionar este problema la mayoría de los investigadores de la motivación defiende la necesidad de crear un ambiente agradable y de apoyo en el aula. Según Schwartz y Pollishuke (1998), el ambiente en el aula influye en gran medida en el desarrollo social, afectivo, físico e intelectual de los alumnos. Las actitudes y el interés que los alumnos se tomen por la lengua extranjera (LE) y su rendimiento dependerán en gran medida de la estimulación visual, la organización, el espacio y la sensación de acogida y seguridad. Marchena (2005: 155), en la línea de Dörnyei (2008: 61-68), se refiere al ambiente de clase como una construcción que tiene su origen en las relaciones sociales que se establecen entre los participantes del proceso de aprendizaje, así como en los estilos cognitivos de cada uno de ellos, en sus creencias y en sus valores.

Negociación cooperativa y autorregulada

La negociación es una de las fases que se identifican en el proceso de discusión de grupos cooperativos junto con el inicio, el intercambio y la aplicación. Se caracteriza por la dinámica y regulación grupal. El foco central de esta fase es responder al objetivo de la tarea. Las intervenciones se manifiestan de manera abierta y flexible, promoviendo el diálogo, la construcción de significados y el consenso grupal. A partir del intercambio, los estudiantes van integrando sus aportaciones y utilizando un lenguaje más exploratorio. Este tipo de lenguaje favorece que en esta fase aparezcan las reflexiones de los estudiantes en la discusión principalmente a través de indicadores de la construcción de significado, tales como explicaciones, argumentaciones, reformulaciones, justificaciones, síntesis, aclaraciones y preguntas de contenido u opinión (Edwards y Mercer, 1987; Siegel, 2005a, 2005b; Sebanz, 2007). Se produce la construcción de mayor cantidad de criterios valorativos por parte de los aprendientes y pueden darse, además, discrepancias constructivas que promuevan la discusión crítica y que permitan la identificación de áreas de acuerdo contra desacuerdos.

Estas últimas páginas han pretendido revisar algunos de los elementos que Mercer (1997, 2001) señala que son fundamentales para favorecer una interacción co-constructiva durante el trabajo cooperativo en el aula de idiomas. En

el marco de esta interacción los aprendientes van adquiriendo el control sobre su propio proceso de aprendizaje, se sienten partícipes de la construcción conjunta del conocimiento y son considerados como 'expertos potenciales' (Esteve *et al.*, 2003). La clave de esta idea es concebir la educación como un proceso de reciprocidad en el que enseñar implica conversar. Así, se fomentan interacciones que tienen en cuenta al alumno como persona durante un intercambio que aúna las distintas aportaciones individuales en un constructo compartido.

2.2.4 Conclusión

En los últimos años en el ámbito educativo y, en particular, en el ámbito de segundas lenguas, el concepto de autorregulación ha tomado una creciente importancia. Desde el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL) se considera que el proceso de adquisición y aprendizaje es un proceso de construcción gradual, a partir del cual, es el propio aprendiz el que construye significados nuevos. En este sentido, el aprendiz de lenguas es visto como un individuo cognitivamente activo que, a fin de llegar al control y manejo de su nueva lengua, activa una serie de mecanismos mentales a partir de los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo. Sin embargo, se explica la autorregulación del alumno no como un concepto aislado sino relacionado con otras entidades como la interacción social y la mediación.

En esta nueva visión en el aprendizaje de la segunda lengua (L2), la enseñanza se entiende como una co-construcción de conocimientos y saberes con el profesor como *agente de mediación* (Esteve, 2006). Esto implica la necesidad por parte del docente de incorporar de manera planificada técnicas dirigidas a transferir paulatinamente a los aprendices el control y la conciencia de cada actividad de clase (Monereo, 1995). Estas técnicas deben favorecer una interacción entre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y los conocimientos y competencias nuevas aportadas por el docente. A este respecto, las técnicas cooperativas promueven el desarrollo de estrategias por parte del alumno y aumentan la calidad y la cantidad de interacciones por varias razones. En primer lugar, favorecen el procesamiento del *input* y del *output* por parte de los alumnos. En segundo lugar, contribuyen al desarrollo de la *dimensión social* de los alumnos (cómo se relacionan). Además, influyen en el desarrollo de la *dimensión afectiva* de los alumnos (cómo viven el proceso de enseñanza-aprendizaje).

En pocas palabras, el trabajo cooperativo considera la clase como un grupo de personas que se relacionan entre sí y aprenden de manera conjunta para construir un objetivo común a partir de las aportaciones individuales. Así, se fomentan interacciones que permiten al alumno conocerse mejor a sí mismo y cambiar y mejorar las relaciones con sus compañeros. En consecuencia, se promueve, por un lado, el desarrollo de las relaciones interpersonales -cohesión, cooperación, identidad grupal, empatía, escucha activa, comunicación no verbal- y, por otro, el desarrollo de las relaciones intrapersonales -tolerancia a la ambigüedad, autocontrol, motivación, identidad-(Arnold y Fonseca, 2004; Verdía, 2011).

3 Conclusiones y planes de acción futura

El presente trabajo describe y explora las percepciones de un grupo de estudiantes y profesores sobre el uso y el valor de las estrategias de interacción social en la clase de ELE para inmigrantes. Del análisis de los datos recogido en el apartado anterior a través del cuestionario y de la entrevista se pueden extraer las siguientes conclusiones.

1. Los alumnos, en el contexto estudiado, ponen en juego prácticas cooperativas como, por ejemplo, *tomar la iniciativa para realizar actividades*, *animar a los compañeros a participar*, *no dejar de hablar aunque surjan problemas en la comunicación*, *preguntar a los compañeros y al*

profesor en las actividades de grupo y *parafrasear la información obtenida del compañero,* a pesar de no ser conscientes de que no son capaces de colaborar.

2. La falta de conciencia de la propia capacidad colaborativa es indicadora de un escaso desarrollo de estrategias de cooperación. La intervención docente debe orientarse, en este contexto, por una parte, al fomento de la conciencia de los estudiantes sobre las prácticas colaborativas que desarrollan para que se convierta en estrategia y, por otra, sobre las que no desarrollan como, por ejemplo, *comentar con el profesor tras la actividad las dificultades y los resultados*.
3. Los alumnos se consideran más dependientes del profesor que de los compañeros, lo cual resulta comprensible en un grupo de nivel bajo de competencia o cuya experiencia previa está basada en la recepción de conocimientos.
4. Los estudiantes no consideran a los compañeros como una fuente de recursos. La intervención didáctica ha de fomentar el trabajo en grupos en los que se comparta la responsabilidad del aprendizaje.
5. Los estudiantes prefieren trabajar en gran grupo con el profesor como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los profesores creen que los alumnos prefieren trabajar en pequeños grupos.
6. La intervención didáctica ha de estar basada en los principios del enfoque comunicativo en consonancia con la idea que tienen los estudiantes de lo que significa aprender un idioma.
7. Los estudiantes tienen una concepción del error como algo importante y fuera del control personal.
8. Los estudiantes utilizan estrategias positivas ante el error como, por ejemplo, *no dejar de hablar inmediatamente tras cometer un error*.
9. El aprendizaje autorregulado todavía no es una realidad en la clase de ELE para inmigrantes. La intervención didáctica debe orientarse, en este contexto, a fomentar la participación autorregulada de los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje.
10. Los estudiantes no consideran los problemas y errores de los compañeros como responsabilidad del grupo.
11. Los alumnos, en el contexto estudiado, tienen un grado de empatía que favorece el aprendizaje cooperativo. En este sentido, escuchan activamente, usan gestos para promover la continuidad del discurso y valoran la identidad de sus compañeros.
12. Los alumnos, en el contexto estudiado, tienen un grado de autocontrol que favorece el aprendizaje cooperativo. Así, demuestran habilidad para afrontar estados emocionales negativos y un equilibrio entre sus diálogos internos y externos.
13. La intervención didáctica debe orientarse a aumentar el nivel de reafirmación de los estudiantes que los profesores consideran bajo.
14. La visión de los profesores y la de los alumnos sobre las estrategias utilizadas en la clase son sensiblemente convergentes.

Este trabajo ha pretendido explorar y describir las creencias de un grupo de alumnos y profesores sobre el uso de las estrategias de interacción social. Los resultados indican que estas estrategias tienen un lugar y una importancia en la clase de ELE. Por otro lado, los estudiantes afirman poner en juego estas estrategias, si bien de sus respuestas también se desprende que es necesario trabajar sobre el papel del profesor -que todavía es considerado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje- y, en especial, sobre las estrategias de reafirmación y cooperación.

Se ha llevado a cabo una investigación sobre autorregulación y estrategias e interacción social en el ámbito de la enseñanza de español a inmigrantes, aunque muchas de esas conclusiones pueden aplicarse a ámbitos de enseñanza menos específicos.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, A. y T. LYNCH (1988). *Listening*. Oxford University Press.

ANDERSON, N.J. (2003). *Active - skills for reading, book 2*. Thomson Heinle.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y H.D. BROWN (2000). "Introducción" en J. ARNOLD (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 45-47.

ARNOLD, J. (2001). "Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning" en A. BRUTON y B. RAMÍREZ (eds.). *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla. Grupo de Investigación Humanidades 125, 113-126.

ARNOLD, J. (2002). "Afectividad e identidad en el proceso de adquisición del español para inmigrantes", en *Centro Virtual Cervantes* http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=2178

ARNOLD, J. y M. C. FONSECA (2004). "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective", *IJES*, vol. 4, núm.1. http://revistas.um.es/ijes/article/view/48141

ARNOLD, J. (2006). "Pedagogical Implications of Affect for Language Learning" en E. USÓ y M.N. RUIZ (eds.). *Pedagogical Reflections on Learning Language in Instructed Settings*. Newcastle, Reino Unido. Cambridge Scholars Publishing, 145-167.

ARUMÍ, M. (2006). *Incidència d´una acció pedagògica dirigida a l´ autoregulació. Dos estudis de cas a l´ aula d´ iniciació a l´ aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Tesis doctoral inédita. Departamento de traducción e interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. www.tdx.cat/bitstream/10803/7583/3/tma3de3.pdf

BABBIE, E.R. (2004). *The Practice of Social Research*. Belmont, California. Thomson/Wadswort.

BANDURA, A. (1991). "Social cognitive theory of self-regulation", en Organizational Behavior and Human Decision Processes, núm. 50, diciembre. hwww.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf

BARNHARDT, S. (1997). "Self-Efficacy and Second Language Learning", en *NCLRC*, vol. 1, núm. 5. www.nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/ls_instructional_resource.pdf

BARRERA, A.; DURÁN, R.; GONZÁLEZ, J.; REINA, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.* Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

BENSON, P. (2007). "Autonomy in language teaching and learning", *Language Teaching*, vol. 40, núm. 1, enero. www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf

BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London. Pearson Education.

BOALER, J. y D. WILLIAM (2001). "We've still got to learn! Students' perspectives on ability grouping and mathematics achievement" en P. GATES (ed.). *Issues in mathematics teaching*. London. Routledge Falmer, 77-92.

BRENNAN, L. *et al.* (2008-2010). *Buninyong Public School PBL -Classroom Social Skills-*.

BROOKS, F. B.; DONATO, R.; MCGLONE, J. V. (1997). "When are they going to say "It" right? Understanding learner talk during pair-work activity", *Foreign Language Annals*, vol. 30, núm. 4. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.1997.30.issue-4/issuetoc

BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

BROWN, G. Y G. YULE (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. Cambridge University Press.

BUTLER, D. (1997). *The role of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Chicago. AERA meeting.

CANDLIN, C.N. y N. MERCER (eds.) (2001). *English Language Teaching in its Social Context*. London. Routledge.

CARANDELL, Z. y J. BORRÁS (2003).

Taxonomía de pautas para la expresión oral. EOI Barcelona-Drassanes. Tomada de Esteve y Arumí (2006).

CESTERO, A.M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Arco Libros.

CHESTERFIELD, R. Y K. CHESTERFIELD (1985). "Natural order in childrens use of second language learning strategies", *Applied Linguistics*, vol. 6, núm. 1. http://applij.oxfordjournals.org/content/6/1.toc

CLÉMENT, R. - DÖRNYEI, Z. - NOELS, K. A. (1994). "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language", *Language Learning*, vol. 44, núm. 3. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.1994.44.issue-3/issuetoc

COHEN, A. D.; Z. DÖRNYEI, Z. (2001). "Taking my Motivational Temperature on a Language Task" en R.M. PAIGE; A.D. COHEN; B. KAPPLER; J.C. CHI y J.P. LASSEGARD (2006). *Maximizing study abroad*. Minneapolis. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, 170-171.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco

COOK, V. (2002). "Introduction: Background of the L2 user" en V. Cook (ed.). *Portraits of the L2 User*. Clevedon. Multilingual Matters, 1-28.

COTTERALL, S. y G. MURRAY (2009). "Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self", *System*, vol. 37, núm. 1, marzo. www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/37

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris. CLE International.

DEMBO, M.H.; JUNGE, L.G.; LYNCH, R. (2004). "Becoming a self-regulated learner: implications for web based education", en *Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Diego. http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/Becoming_a_Self-Regulated_Learner.ppt.

DICKINSON, L. (1995). "Autonomy and motivation: a literature review", *System*, vol. 23, núm. 2. www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2

DÖRNYEI, Z. y T. MURPHEY (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona. Editorial UOC.

DÖRNYEI, Z. (2009) *The psychology of second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

DOTSON, J. (2000). "Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement". *Culminating Project*, Kagan Cooperative Learning.

EDWARDS, D. y N. MERCER (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London. Routledge.

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

ESTEVE, O. (en prensa). "Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente", en *Revista del Instituto Cervantes Munich*. www.cacauet.org/inspirats/images/b/b4/Olga-Esteve_MEDIACION.pdf

ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.; CAÑADA, M.D. (2003). "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", *BELLS,* núm. 12. www.publicacions.ub.es/revistes/bells12

ESTEVE O. y M. ARUMÍ (2006). "La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación", en *Universitat Pompeu Fabra*. Barcelona. www.xtec.cat/-ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjeras.pdf

ESTEVE, O. (2006). "Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Actas de Expolingua. Didáctica del español como Lengua Extranjera*. En marcoELE, núm. 10, 2010. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf

ESTEVE, O. (2007a). *Diseño y estudio de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*. Ministerio de Educación y Ciencia.

ESTEVE, O. (2007b). *L'interacció a l'aula*. www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=23236

ESTEVE, O. (2007c). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?" en *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

ESTEVE, O. y M. ARUMÍ (2007d). "Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación". *Actas del Simposio Conmemorativo del 40º Aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. Valencia. Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.

EXTREMARA, N. y P. FERNÁNDEZ-BERROCAL (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado", en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 33, núm. 8. http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez5.pdf

FEUERSTEIN, R. (1986a). *Mediated learning Experience*. Jerusalem. Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

FEUERSTEIN, R. (1986b). "Experiencia de Aprendizaje Mediado". *Siglo Cero* 106: 28-32.

FEUERSTEIN, R. (1988a). "La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva". *Revista de innovación e Investigación Educativa,* núm. 4.

FEUERSTEIN, R. (1988b). "La Experiencia de Aprendizaje Mediado y el Funcionamiento Cognitivo", *Revista de innovación e Investigación Educativa*, núm. 4.

FINOCCHIARO, M, y C. BRUMFIT (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. Nueva York. Oxford University Press.

GARCÍA, C. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid. Edinumen.

GARCÍA, M. (2005). "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred*, núm. 2. www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf

GARCÍA, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Universidad de Alcalá. http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1

GARRETT, P y SHORTALL, T. (2002) "Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities", *Language Teaching Research*, vol. 6, núm. 1. http://ltr.sagepub.com/content/6/1/25.abstract

GIOVANNINI *et al.* (1996). *Profesor en acción*. Madrid. Edelsa.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza y Janés.

GRESHAM, F. M. y S.N. ELLIOT, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN. American Guidance Service.

HUFFMAN, J. y A. JACOBSON (2003). "Perceptions of professional learning communities", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 6, núm. 3. http://eric.ed.gov/?id=EJ677906

HARMER, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow. Longman.

HARMER, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London. Longman.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Documento de la Dirección Académica*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

JOHNSON, D.W. y R.T. JOHNSON (1991). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN. Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W. (1993). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLEBUC, E. J. (1994). *Cooperation in the Class-*

room. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidos.

JONAS, K.J.; SASSENBERG, K.; SCHEEPERS, D. (2010). "Self-regulation within and between groups", *Group Processes and Intergroup Relations,* vol. 13, núm. 2, marzo. http://gpi.sagepub.com/content/13/2/131.abstract

KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning.* San Clemente. Resources for Teachers, Inc.

KATZ, L. G. y D.E. MCCLELLAN (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role.* Washington, DC. National Association for the Education of Young Children.

KATZ, L. y M. RUBIN (1999). *Keep your Brain Alive*. New York. Workman Publishing.

KELLY, J.A. (1982). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao. DDB.

KIM, B. (2001). "Social constructivism" en M. OREY (ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia. www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm

LADD, G. W. (2000). "The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school", *American Educational Research Association Division E Newsletter*, vol. 19, núm. 1.

LANTOLF, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.

LANTOLF, J.P. (2002). "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural" en S. SALABERRI (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

LENG, Y. (2002). "Learner analysis in instructional design: The affective domain", *Tri-Annual newsletter*, Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore, vol. 6, núm 3. www.cdtl.nus.edu.sg/link/nov2002/tech2.htm

MACINTYRE, P.D. (1999). "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers" en D. J. YOUNG (ed.). *Affect in foreign language and second language learning*. Tennessee. McGraw-Hill College.

MARCHENA, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga. Aljibe.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.R. (2002). "Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder", *Revista de Pedagogía*, núm. 23. www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-79220020003000006&script=sci_arttext

MCINTOSH, K.; FILTER, K. J.; BENNETT, J.; RYAN, C.; SUGAI, G. (2010). "Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of school-wide positive behavior support to promote durable systems", *Psychology in the Schools*, núm. 47.

MERCER, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London. Routledge.

MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona. Paidós.

MIKROYANNIDIS, A.; CONNOLLY, T.; LAW, E. (2012). "A survey into the teacher's perception of self-regulated learning". *IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 4-6 Julio 2012, Roma, Italia.

MONEREO, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. (1995). "Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?". *Aula de innovación educativa*, núm. 34, enero. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167345

MOSER C.A y G. KALTON (1971). *Survey Methods in Social Investigation*. London. Heinemann Educational Books. London City Limited.

MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (eds.) (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, UK. Multilingual Matters.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Morata.

NUNAN, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas. Nueva edición*. Madrid. Edinumen.

O'MALLEY, J.M. y A.U. CHAMOT (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. (2008). "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo" en COLL, C. y C. MONEREO (coords.). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid. Morata, 233-252.

OXFORD, R. (1986). *Development of a new Survey and Taxonomy for Second Language Learning*. Tuscaloosa, AL. Center for Applied Linguistics and O-C Associates, Inc.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*. Nueva York. Newbury House.

OXFORD, R. (1990). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Version 7.0 (ESL/EFL). http://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf

OXFORD, R. (2001). "Language learning styles and strategies" en M. CELCE-MURCIA (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston. Heinle & Heinle. Thompson International, 359-366.

OXFORD, R. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Harlow. Pearson Longman.

PATTON M.Q. (2002). *Qualitative research and Evaluation Methods*. California. Sage.

PAJARES, F. y D.H. SCHUNK (2001). "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement" en R. RIDING y S. RAYNER (eds.). *Self-perception*. London. Ablex Publishing, 239-266.

PANITZ, T. (2001). "Collaborative versus Cooperative Learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning", *Cooperative Learning and College Teaching*, vol. 8, núm. 2. http://home.capecod.net/-tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm

PARAN, A. y L. SERCU (eds.) (2010). *Testing the Untestable in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.

PATTON M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods. 3*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

PÉREZ, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona. Paidós, Papeles de Comunicación.

PERRY, N.; VANDEKAMP, K.O.; MERCER, L.K.; NORDBY, C.J. (2002). "Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning", *Educational Psychologist*, núm. 37: 5-15. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3701_2#preview

PICA, T. y C. DOUGHTY (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities" en S.M. GASS y E.G. MADDEN (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA. Newbury House, 115-32.

PINTRICH, P.R. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", en M. BOEKAERTS; P.R. PINTRICH; M. ZEIDNER (eds). *Handbook of Self-regulation*. Nueva York. Academic Press, 451-502.

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (1998, 2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.

RICHARDSON, J. T. E., LONG, G. - FOSTER, S. (2004). "Academic engagement in students with a hearing loss in distance education", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9, núm. 1. http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/1/68.full.pdf

ROSCHELLE, J. y S. TEASLEY (1995). "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving" en C. O'Malley (ed.). *Computer-supported collaborative learning*. Berlín. Springer Verlag, 69-197.

RUBIN, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, núm. 2. http://applij.oxfordjournals.org/content/II/2/117.extract

RUBIN, J. (2001). "Language-learner self-awareness", *Journal of Asian Pacific Communications*, vol. 11, núm. 1, 25-37. http://dx.doi.org/10.1075/japc.11.1.05rub

SAARNI, C. (1997). "Emotional competence

and self-regulation in childhood" en P. SALOVEY y D.J. SLUYTER. *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York. Basic Books, 35-66.

SAARNI, C. (2000). "Emotional Competence. A Developmental Perspective", en R. BAR-ON y J.D.A. PARKER (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco. Ca: Jossey-Bass, 68-91.

SALOVEY P. y D.J. SLUYTER (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York. Basic Books.

SCHUNK, D.H. y B.J. ZIMMERMAN (eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York. Guilford Press.

SCHWARTZ, S. y M. POLLISHUKE (1998). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid. Narcea.

SEBANZ, N. (2007). "Psicología de la cooperación", en Mente y Cerebro, núm. 24. www.investigacionyciencia.es/mente-y-cerebro/numeros/2007/5/psicologa-de-la-cooperacin-8135

SHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford. Basil Blaekwell.

SIEGEL, C. (2005a). "An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation". En: *Journal of School Psychology*, vol. 43, núm. 3: 219-239. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000361

SIEGEL, C. (2005b). "Implementing a research-based model cooperative learning" en *Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 6: 339-349. www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.98.6.339-349#preview

SPRAGUE, J.R. y H.M. WALKER (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York. Guilford Press.

STEVICK, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.

TARONE, E. (1981). "Some thoughts on the notion of communication strategy", en *TESOL Quarterly*, núm. 15. https://apps.cla.umn.edu/directory/items/publication/307215.pdf

THOMPSON, I. Y J. RUBIN (1982). *How to be more successful language learner*. Boston, Massachusetts. Heinle & Heinle Publishers.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Nueva York. Longman.

VAN LIER, L. (2002). "An ecological-semiotic perspective on language and linguistics" en C. KRAMSCH (ed.). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London. Continuum.

VAN LIER, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural persepctive*. Dordecht. Dordecht Kluwer, 88.

VERDÍA, E. (2011). "La dimensión social y afectiva en el aula de ELE". *II Encuentro Práctico ELE en Polonia*. Cracovia.

VV. AA. (2008). *Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Nivel A2*. Madrid. Obra Social Caja Madrid.

VV. AA. (2008). *Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1*. Madrid. Obra Social Caja Madrid.

VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. MIT Press.

VYGOTSKY, L. (1978). "Interaction between Learning and Development" en L. VYGOTSKY. (ed). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press, 79-91.

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.

WEGERIF, R. Y N. MERCER (1997). "Using computer-based text analysis to integrate quantitative and qualitative methods in the investigation of collaborative learning" en Language and Education, vol. 11, núm. 4. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.114.3701

WEISINGER, H. (2001). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona. Vergara.

WENDEN, A. Y J. RUBIN (1987). *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice/Hall International.

WENDEN, A. (1995). "Learner Training in Context: a Knowledge-Based Approach". *System*,

vol. 23, núm. 2: 183-194. www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X95000077

WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor Distribuciones.

WILLIAMS M. y R.L. BURDEN (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Edinumen.

WRIGHT, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners.* Oxford. Oxford University Press.

YOUNG, D. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning.* EE.UU. McGraw-Hill.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. (1992). "Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting", *American Educational Research Journal*, vol. 29, núm. 3. www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf

ZIMMERMAN, B.J. y A. BANDURA (1994). "Impact of self-regulatory influences on writing course attainment" en *American Educational Research Journal*, núm. 31. www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994AERJ.pdf

ZIMMERMAN, B.J. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis" en B.J. ZIMMERMAN y D. SCHUNK (eds). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum, 1-38.

ZIMMERMAN, B.J. y M. CAMPILLO (2003). "Motivating self-regulated problem solvers" en J.E. DAVIDSON Y R. STERNBERG (eds.). *The nature of problem solving*. New York. Cambridge University Press.

alberto20120@hotmail.com

lecturas complementarias

Teaching and researching autonomy in language learning

Benson, P. (2011)
London. Pearson Education

Phil Benson trabaja como profesor en el Departamento de Inglés del Instituto de Educación de Hong Kong. Ha publicado numerosos títulos sobre autonomía. Actualmente, se dedica a la investigación sobre la identidad en el marco de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, la cultura popular y la educación. Esta publicación es una edición actualizada de *Autonomy in Language Learning* cuyo objetivo es proporcionar un perfecto y accesible acercamiento crítico a la teoría y a la práctica de la autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un segunda lengua. En esta segunda edición se incluyen nuevos contenidos que abordan la autonomía y las nuevas tecnologías, la autonomía docente y las implicaciones socioculturales de la autonomía. El libro se compone de cuatro secciones, cada una de ellas divididas en cuatro partes o subsecciones. La primera sección, *What is autonomy?*, se refiere a la breve historia de la autonomía en la enseñanza de idiomas, así como al concepto de autonomía en la política, la psicología y la filosofía. La segunda sección, *Autonomy in practice*, Benson se centra en distintos enfoques *-resource-based, technology-based, learner-based, classroom-based, curriculum-based, and teacher-based-* que han tratado de promover la autonomía en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. La tercera sección, *Researching autonomy*, revisa algunos métodos de investigación mediante la presentación de una serie de estudios de casos sobre aprendizaje autónomo. La cuarta sección, *Resources*, hace referencia a distintos recursos para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en futuras líneas de investigación sobre autonomía en el aula de idiomas.

Estrategias de motivación en el aula de lenguas

Dörnyei, Z. (2008)
Barcelona. Editorial UOC

Zoltán Dörnyei, doctor en Psicolinguística por la Universidad de Budapest, trabaja como profesor titular de Psicolingüística en la Universidad de Nottingham. Ha colaborado con el Centro Escocés de Información sobre la Enseñanza e Investigación de las Lenguas (*Scottish CILT*) y también con la Asociación para la Educación Básica de Personas Adultas de Alberta, Canadá (*Alberta Association for Adult Literacy*). Ha realizado numerosas comunicaciones académicas sobre los aspectos psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y es autor de varios libros sobre esta temática. Este libro supone un acercamiento a la enseñanza de estrategias de motivación en el aula de idiomas. Proporciona al profesor estrategias que puede emplear para motivar a los aprendientes de lenguas extranjeras. Se compone de seis capítulos. El primer capítulo presenta los fundamentos y las teorías de la motivación. El segundo capítulo se centra en las condiciones previas que se han de crear en el aula para que se puedan implementar las estrategias de motivación. El tercer capítulo se centra en las estrategias de motivación necesarias para fomentar actitudes positivas del alumno hacia el aprendizaje de una segunda lengua. El cuarto capítulo hace referencia a cómo mantener y proteger la motivación. El quinto capítulo se refiere a cómo ayudar a los alumnos a sentirse satisfechos con su progreso. En el último capítulo se incluye una lista de 35 estrategias y algunos consejos útiles para su implementación.

La enseñanza de lenguas basada en tareas. Nueva edición

Nunan, D. (2011)
Madrid. Edinumen

David Nunan posee el título de *doctor honoris causa* otorgado por la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva Gales del Sur. También es Profesor Emérito en Lingüística Aplicada de la Universidad de Hong Kong y vicepresidente de la Oficina de Atención al Estudiante de la Universidad de Anaheim. Es un reconocido experto en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua, con un amplio número de publicaciones en el campo de la investigación en el aula, el desarrollo curricular y el análisis del discurso. Fue presidente de TESOL, la organización más grande de docentes de inglés del mundo. Nunan tiene una dilatada experiencia en proyectos de formación docente a lo largo de todo el mundo. Es uno de los líderes en el campo de enseñanza mediante tareas. Este libro supone una completa y accesible introducción a la enseñanza de lenguas mediante tareas tanto para docentes experimentados como para aquellos que se están formando. Esta publicación es una edición actualizada de *El diseño de tareas para la clase comunicativa* cuyo objetivo es aunar la teoría, investigación y prácticas actuales en un volumen. El objetivo principal de este libro es proporcionar ideas a los docentes para implementar la enseñanza de lenguas median tareas en el aula. Para ello, el autor incluye una gran variedad de transcripciones de ejemplos en el aula así como extractos de material pedagógico. Además, aclara el papel de la atención a la forma en la enseñanza de la lengua basada en tareas. Por último, se refiere a cómo evaluar la enseñanza de la lengua basada en tareas. El libro está estructurado en ocho capítulos que tratan diferentes aspectos de la enseñanza de lenguas mediante tareas. Nunan se refiere a diferentes corrientes metodológicas antes de expresar su propio enfoque. Así, pone al alcance del lector información sobre algunos de los trabajos más importantes en la enseñanza de lengua mediante tareas.

Teaching and Researching: Language Learning Strategies

Oxford, R. (2011)
Harlow. Pearson Longman

Rebeca L. Oxford es Profesora Emérita en la Universidad de Maryland. Es la autora de *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (1990) y editora de *Language Learning Strategies: Cross-Cultural Perspectives* (1996). Actualmente, trabaja como profesora de Lingüística Aplicada en el Centro de Lengua y Cultura de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos de América. Este libro proporciona un estudio exhaustivo sobre las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua. Esta publicación pretende cubrir el vacío existente en la taxonomía inicial de Oxford (1990), en la que faltaba una clara delimitación en algunas de las categorizaciones. Además, tiene en cuenta los avances realizados durante las dos últimas décadas en la conceptualización de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, introduce un nuevo modelo de estrategias de aprendizaje: *The Strategic Self-Regulation* (S^2R). Este nuevo modelo supone que en el aula de idiomas el alumno emplea las estrategias de manera activa y constructiva para dirigir su propio proceso de aprendizaje. El Modelo S^2R de Oxford incluye estrategias correspondientes a tres aspectos del aprendizaje de la L2: cognitivo, afectivo y sociocultural-interactivo. El libro consta de cuatro secciones: *S^2R Model of language learning*; *Authentic Uses of Strategy Assessment and Strategy Assistance*; *Researching Learning Strategies* y *Resources*. En definitiva, este libro aporta una nueva visión para la enseñanza y la investigación en las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua y su lectura es muy recomendable tanto para profesores, como para formadores de profesores e investigadores.

alberto20120@hotmail.com

Propuesta didáctica orientada al desarrollo de la autorregulación y de las estrategias de interacción social

1. Introducción. Contexto de investigación

Institución

La investigación se desarrolla en el centro educativo en el que se imparten las clases: el centro de Cruz Roja Española Aranjuez (Madrid). Cuenta con más de tres profesores voluntarios que atienden a unos cuarenta estudiantes.

Perfil de los alumnos

Los alumnos presentan, en el momento de iniciar la investigación, un grado de dominio de Nivel A1 (en la escala del *Marco común europeo de referencia*), estimado a partir de los resultados de las pruebas de clasificación que se llevan a cabo en el centro. El número de estudiantes matriculados es de 24. La nacionalidad mayoritaria es magrebí (22 estudiantes) y también hay estudiantes rumanas (dos) y una nigeriana. Las edades oscilan entre los 18 y 55 años. Todas son mujeres y su nivel sociocultural es generalmente bajo.

Perfil de los profesores

En este estudio participan dos profesoras que colaboran de forma no remunerada con Cruz Roja Española Aranjuez. Una, de origen rumano y otra española, de 38 y 31 años de edad. Su experiencia docente es relativamente limitada, de uno y dos años respectivamente, solo la segunda tiene un curso de formación inicial del profesorado en ELE para inmigrantes en la Cruz Roja Española de treinta horas y un módulo de Formación Profesional de técnico en Educación Infantil. La primera sólo posee el título de Bachiller.

Sus creencias sobre la enseñanza/aprendizaje están muy alejadas del enfoque tradicional, donde el profesor es un experto en contenido o transmisor, el alumno desempeña un papel pasivo-receptivo y la escuela es un lugar para saber. Se centran en el componente emocional y en el aprendizaje cooperativo. Los docentes destacan la importancia de crear un clima de confianza, de comunicación abierta y sincera, de respeto y de cooperación en el aula.

Documentación curricular

En la Cruz Roja Española no existe un currículo documentado en su primer nivel de concreción. Tampoco existe ningún Proyecto Curricular de Centro (PCC) en Cruz Roja Española Aranjuez. El centro les proporciona a los docentes los manuales y materiales que van a trabajar con los alumnos -principalmente se utiliza en las clases el manual *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes* (2008)- y les permite que lo utilicen según sus creencias y lo combinen con las actividades complementarias que crean oportunas.

El curso se imparte en dos sesiones semanales de hora y media para cada grupo de niveles A1 y A2 respectivamente. Las clases siguen el curso de alfabetización de Cruz Roja Española Madrid que pretende abrir las posibilidades de relación de los estudiantes con el mundo marcadamente alfabetizado en el que vivimos. Por ello, la clase pretende impulsar paralelamente su aprendizaje del español y optimizar las gestiones diarias a las que se enfrentan cada día, así como facilitar su inclusión en una clase regular. En este sentido, se pretende desarrollar la competencia intercultural y la competencia lingüística (comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, expresión oral) de manera holística para su integración social y laboral.

Las características de este curso exigen la máxima atención personalizada y por eso se cuenta siempre con dos profesores en el aula que se encargan de atender y resolver las dudas de los alumnos. Asimismo, los materiales están elaborados expresamente por los profesores de Cruz Roja y constituyen una propuesta basada en las necesidades y características de grupos de adultos que tampoco dominan la lengua en la que desean expresarse por escrito.

Además Cruz Roja ofrece a los alumnos la posibilidad de inscribirse o participar en diferentes actividades: talleres, actividades culturales, deportivas, excursiones los fines de semana, actividades de interacción, fiestas con estudiantes y profesores españoles.

2. Desarrollo de la propuesta didáctica

Esta propuesta se estructura en torno a las siguientes cuatro estrategias de interacción social -cooperación, reafirmación, autocontrol y empatía- en la dimensión del alumno como *Aprendiente autónomo*. Esta intervención didáctica surge de las necesidades y deficiencias observadas en el estudio sobre el desarrollo de las estrategias de interacción social. Asimismo, los profesores entrevistados en este estudio declaran utilizar técnicas para el desarrollo de estrategias de interacción social de manera efectiva en la clase. Así, su integración en el programa del curso no resultaría ajena ni a los estudiantes ni a los profesores. La integración que se propone no es puntual y fija, sino orgánica y emergente (Lier, 2004: 88), aprovechando las contingencias didácticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta toma como marco general de toma de decisiones el PCIC. En concreto, se parte de los objetivos generales, teniendo en cuenta la dimensión del alumno como *Aprendiente autónomo*. Así, en las tareas propuestas se integran los objetivos del *Aprendiente autónomo* con los del *Agente social* y se intentan desarrollar las estrategias a partir de las dinámicas de interacción en el aula y de la reflexión explícita.

Los objetivos en el PCIC en la dimensión del alumno como *Aprendiente autónomo* se estructuran en tres grandes fases. En este contexto y, dados los resultados, se ha optado por situar la intervención en la fase de aproximación. Los objetivos seleccionados son los siguientes:

- Reconocer comportamientos y acciones de dos tipos, asertivos y cooperativos, de forma verbal con la ayuda del profesor y de los compañeros.
- Utilizar la identificación de errores por parte de un compañero para corregir errores sin ayuda del profesor.
- Tomar conciencia del beneficio que supone la colaboración con los compañeros para practicar aspectos léxicos (inferencia de un ítem) y funcionales (visita médica, compartir información personal) aprendidos en clase con la ayuda del profesor.

El primero de estos objetivos se ha elegido porque se observó en las respuestas a los cuestionarios que los estudiantes empleaban algunas prácticas colaborativas pero no de manera consciente. Con este objetivo se propone hacer conscientes a los estudiantes del uso de estas técnicas con el fin de convertirlas en estrategias (Monereo, 1994). Respecto al segundo, los resultados de la encuesta revelaron una enseñanza centrada en el profesor. Este objetivo propone concienciar a los estudiantes de otras fuentes como materiales y compañeros. De manera similar, el tercer objetivo intenta hacer conscientes a los alumnos de la importancia del trabajo en pequeños grupos o en parejas, esencial en un aprendizaje colaborativo, ya que la encuesta revela que los estudiantes preferían agrupaciones que no fomentan tanto la interacción social como, por ejemplo, el gran grupo. En este sentido, los objetivos se formulan en relación con las deficiencias detectadas en el estudio previo.

Los contenidos del PCIC incluidos en la intervención didáctica son los siguientes:

Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua.

Introspección deliberada, desde una óptica retrospectiva, de las propias actuaciones, de las conductas, de las reacciones, etc.

Búsqueda de aspectos comunes y afinidades entre todos los miembros del grupo-clase.

Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión (formulación interna de preguntas sobre intenciones, observación de la conducta paraverbal y no verbal del interlocutor, etc.), resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión.

Búsqueda o creación de oportunidades en las que practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias desarrolladas.

Esta propuesta didáctica elige la tarea como unidad de análisis del programa, puesto que permite trabajar los objetivos de interacción social en un contexto comunicativo. Así, se conjugan objetivos de interacción social con objetivos lingüísticos. Este enfoque está en consonancia con las expectativas de los estudiantes y con la práctica habitual en la enseñanza de idiomas.

a. Descripción de las tareas de la propuesta didáctica

I. La primera tarea

Focalización:
Cooperación y reafirmación.

Objetivos:
Tener conciencia de las prácticas cooperativas, de manera que después de la actividad se reconozca al menos una práctica cooperativa utilizada con la ayuda del profesor y de los compañeros.

Interactuar con el médico para responder a las preguntas sobre los síntomas y estados físicos básicos, siempre que el médico hable de manera pausada.

Secuencia de actividades:
· Introducción. El profesor presenta su tarjeta sanitaria a los estudiantes y les pregunta si tienen una y para qué sirve. A continuación, comparte los objetivos de la actividad con los alumnos.

· Pretarea. Puzzle de preguntas y respuestas. Los estudiantes se reparten tarjetas con preguntas y respuestas típicas de una visita al médico de nivel básico (Figura 1). Ejemplo del *PCIC*: *¿Cómo se siente? / No muy bien.* Después, un estudiante saca una tarjeta y el siguiente, si ha salido una pregunta, tiene que sacar la respuesta que crea adecuada y, si ha salido una respuesta, viceversa. En caso de que no tenga una tarjeta que case, pasa

Figura 1. *Cronopios Spanish Lessons*. El cuerpo, la salud y las enfermedades

al siguiente. El objetivo es co-construir pequeños diálogos para quitarse las cartas. Al final de la actividad los alumnos colocan con *blue-tack* en el mural del aula los microdiálogos completados.

· Tarea: Se le reparten tarjetas de papeles de médico y paciente con situaciones auténticas propias de una visita al médico. A continuación, se dispone a los alumnos en parejas y ellos preparan un pequeño diálogo de forma cooperativa. Los estudiantes representan el diálogo ante otra pareja. La otra pareja comenta si le ha pasado esta situación antes.

· Postarea. Los estudiantes realizan una autoevaluación de la interacción e identifican con el profesor si han trabajado en grupo de manera cooperativa.

Recuperado de:
https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/2011/02/02/la-salud

II. La segunda tarea

Focalización:
Cooperación y reafirmación.

Objetivos:
Llegar a un acuerdo para conformar una historia utilizando al menos una estrategia asertiva para exponer la opinión.

Hablar de los síntomas más comunes para construir una historia utilizando verbos que sirven para expresar estados de ánimo o físicos.

Secuencia de actividades:

· Introducción. El profesor enseña un botiquín a los alumnos (Figura 2) y se les insta a adivinar en parejas lo que sus compañeros han utilizado durante el último mes. Se hacen explícitos los objetivos a los estudiantes.

· Pretarea. Se presenta una viñeta en la que aparece una familia que ha utilizado el botiquín del profesor en los últimos meses y los estudiantes le ponen nombre, se imaginan su edad, la relación entre ellos, qué objetos del botiquín aparecen, qué les pasa, etc.

· Tarea. Se divide la clase en dos grandes grupos. A continuación, se reparten las viñetas de la historia entre los estudiantes una a cada uno, que conforman la historia de la actividad anterior, y los estudiantes preparan una descripción de su viñeta. Los estudiantes comparten sus descripciones y ordenan las viñetas, primero, de forma individual, después, de forma conjunta utilizando técnicas asertivas para perseverar en su planteamiento.

· Postarea. Los estudiantes conceden un punto por cada estrategia asertiva utilizada y reflexionan sobre el porqué de su empleo en el aula con la guía del profesor. El estudiante con más puntos comparte su plan con el resto.

Figura 2. Botiquín de primeros auxilios

Recuperado de:
www.nexcare.com.ec/wps/portal/3M/es_EC/Nexcare_Ecuador/Inicio/Consejos/Cuida_tu_salud/-%C2%BFQu%C3%A9-debe-tener-un-botiqu%C3%ADn-de-primeros-auxilios?PC_Z7_U00M8B1A006460INFTVAKU04J7000000_assetId=1361737505855

III. La tercera tarea

Focalización:
Cooperación y empatía.

Objetivos:
Tomar conciencia de los problemas comunes de salud a través de experiencias personales preparadas con tiempo.

Describir los síntomas y remedios de forma que los compañeros identifiquen estos síntomas y remedios sin recurrir a la lengua materna.

Secuencia de actividades:

· Introducción. Los alumnos en pequeños grupos comparten remedios caseros para combatir enfermedades. El profesor les formula una batería de preguntas para promover la interacción y presentar el tema. Se presentan los objetivos y las estrategias.

· Pretarea. Se divide la clase en parejas y se reparte a los estudiantes unas tarjetas con vocabulario básico de enfermedades, síntomas y remedios (Figura 3). A continuación, los estudiantes clasifican esas tarjetas en tres grupos. Luego, en dos grupos. Después, en cuatro, etc.

· Tarea. Se coloca en la espalda a cada uno de los alumnos las imágenes acompañadas de términos relacionados con un síntoma o una enfermedad. Los otros estudiantes describen síntomas y remedios apropiados de forma que el estudiante identifique el término que tiene en la espalda.

· Postarea. En parejas, los alumnos preguntan al compañero durante un minuto si han padecido alguna de las enfermedades o síntomas vistos en la actividad anterior y, después, el compañero responde a las preguntas. Por último, buscan puntos comunes a partir de las respuestas.

IV. La cuarta tarea

Focalización:
Cooperación y autocontrol.

Objetivos:
Corregir de forma colaborativa con la ayuda del compañero sin esperar a la ayuda del profesor.

Compartir información personal sobre experiencias médicas con un vocabulario y estructuras básicos.

Secuencia de actividades:

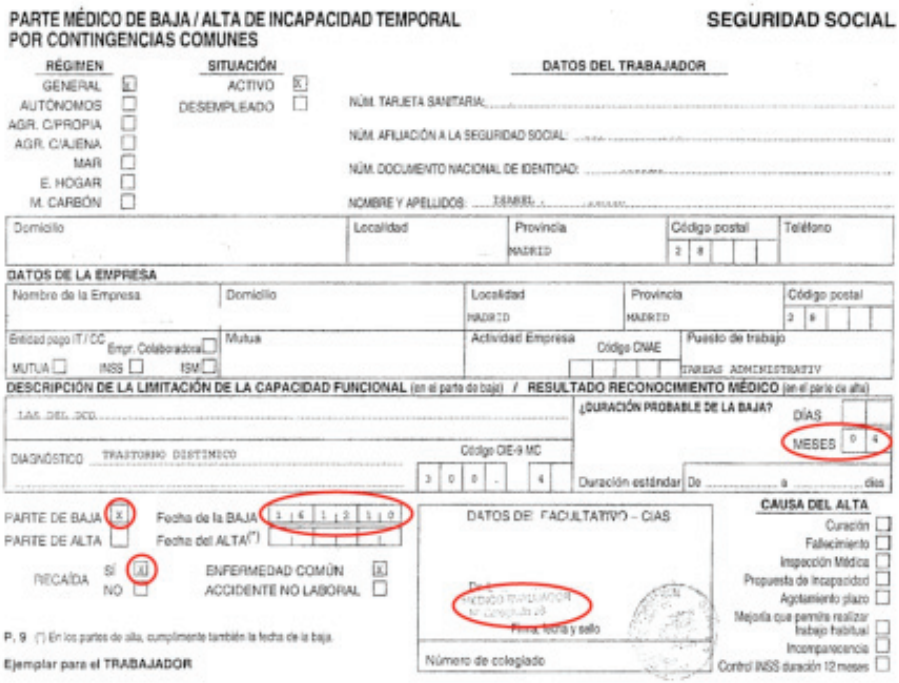
· Introducción. Los alumnos en gran grupo consultan un parte de baja y comentan si han visto alguno antes (Figura 4). Se presentan los objetivos y estrategias.

· Pretarea. Los estudiantes corrigen en pequeños grupos los errores tanto lingüísticos como factuales de una serie de afirmaciones sobre situaciones relacionadas con la salud de las compañeras. Ejemplos: *menos de cinco estudiantes tienen tarjeta de la Seguridad Social; todas las estudiantes visitan al médico menos de tres veces al año; una estudiante conoce unas urgencias del hospital*.

· Tarea. Los estudiantes en gran grupo hacen preguntas y comparten información para averiguar si las afirmaciones anteriores son verdaderas o falsas de acuerdo con su experiencia personal.

· Postarea. En parejas, escriben dos afirmaciones más referentes a las experiencias personales relacionadas con la salud y, después, en peque-

Figura 3. Las causas y los síntomas de la gripe. Recuperado de: http://wn.com/que_es_la_gripe



PARTE MÉDICO DE BAJA / ALTA DE INCAPACIDAD TEMPORAL POR CONTINGENCIAS COMUNES

SEGURIDAD SOCIAL

RÉGIMEN: GENERAL [X], AUTÓNOMOS, AGR. C/PROPIA, AGR. C/AJENA, MAR, E. HOGAR, M. CARBÓN

SITUACIÓN: ACTIVO [X], DESEMPLEADO

DATOS DEL TRABAJADOR

NÚM. TARJETA SANITARIA:

NÚM. AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL:

NÚM. DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD:

NOMBRE Y APELLIDOS:

Domicilio | Localidad | Provincia: MADRID | Código postal | Teléfono

DATOS DE LA EMPRESA

Nombre de la Empresa | Domicilio | Localidad: MADRID | Provincia: MADRID | Código postal

Entidad pago IT / CC: Empr. Colaboradora, MUTUA, INSS, ISM | Mutua | Actividad Empresa | Código CNAE | Puesto de trabajo

DESCRIPCIÓN DE LA LIMITACIÓN DE LA CAPACIDAD FUNCIONAL (en el parte de baja) / RESULTADO RECONOCIMIENTO MÉDICO (en el parte de alta)

DIAGNÓSTICO: TRASTORNO DISTIMICO | Código CIE-9 MC

¿DURACIÓN PROBABLE DE LA BAJA? DÍAS | MESES 0 4

Duración estándar: De ... a ... días

PARTE DE BAJA [X] | Fecha de la BAJA

PARTE DE ALTA | Fecha del ALTA(*)

RECAÍDA: SÍ [X], NO

ENFERMEDAD COMÚN [X], ACCIDENTE NO LABORAL

DATOS DEL FACULTATIVO - CIAS

Firma, fecha y sello

Número de colegiado

CAUSA DEL ALTA: Curación, Fallecimiento, Inspección Médica, Propuesta de Incapacidad, Agotamiento plazo, Mejoría que permite realizar trabajo habitual, Incomparecencia, Control INSS duración 12 meses

P. 9 (*) En los partes de alta, cumplimente también la fecha de la baja.

Ejemplar para el TRABAJADOR

Figura 4. Parte de baja. Recuperado de: www.legalista.es

ños grupos, se corrigen entre sí. Uno de los alumnos identifica el error y el otro lo corrige.

V. La quinta tarea

Focalización:
Cooperación, reafirmación, empatía y autocontrol.

Objetivos:
Profundizar en las estrategias socio-afectivas.

Secuencia de actividades:
- Una salida grupal. Ejemplo: a un centro médico.
- Intercambios con otros grupos sobre las experiencias médicas.
- Voluntariado.
- Formación en: primeros auxilios, educación sexual (Figura 5), VIH, etc.

b. Relación entre los objetivos del PCIC y los objetivos de la propuesta didáctica

I. La primera y la segunda tarea

Objetivo PCIC:
Reconocer los comportamientos y acciones que indican control consciente sobre el propio proceso de aprendizaje (trazado metas y objetivos propios, aprovechamiento de las oportunidades de comunicarse en español, localización y corrección de los propios errores, etc.).

Objetivo propuesta:
Reconocer comportamientos y acciones de dos tipos, asertivos y cooperativos, de forma verbal con la ayuda del profesor y de los compañeros.

Contenido:
- Búsqueda o creación de oportunidades en las que practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias desarrolladas.
- Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión (formulación interna de preguntas sobre intenciones, observación de la conducta paraverbal

y no verbal del interlocutor, etc.), resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión.

Figura 5. Educación sexual
Recuperado de:
http://asicaetrtic.blogspot.com/p/esi.html

II. La cuarta tarea

Objetivo PCIC:
Dotar de sentido a los nuevos elementos del sistema de la lengua, ensayando estratégicamente los procedimientos sugeridos por los compañeros, el profesor y los materiales de enseñanza (dirección y focalización de la atención, inferencia, análisis contrastivo, etc.).

Objetivo propuesta:
Utilizar la identificación de errores por parte de un compañero para corregir errores sin ayuda del profesor.

Contenido:
Introspección deliberada, desde una óptica retrospectiva, de las propias actuaciones, de las conductas, de las reacciones, etc.
La primera, la tercera y la cuarta tarea

Objetivo PCIC:
Identificar las contribuciones y aportaciones propias y las ajenas para el buen funcionamiento del grupo, ampliando el uso estratégico de procedimientos de interdependencia positiva, participación equitativa, deseo y disposición de ayuda mutua, etc.

Objetivo propuesta:
Tomar conciencia del beneficio que supone la colaboración con los compañeros para practicar aspectos léxicos (inferencia de un ítem) y funcionales (visita médica, compartir información personal) aprendidos en clase con la ayuda del profesor.

Contenido:
Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua.

Búsqueda de aspectos comunes y afinidades entre todos los miembros del grupo-clase.

Búsqueda o creación de oportunidades en las que practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias desarrolladas.

alberto20120@hotmail.com

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

Entrevista a Francisco Herrera Jiménez

Francisco Herrera es uno de los formadores de profesores más activos en la actualidad, tanto a través de cursos presenciales como virtuales, imparte sesiones de formación en colaboración con entidades públicas y privadas, como el Instituto Cervantes, la Universidad Pablo de Olavide o la Editorial Difusión. Doctor en Filología Española por la Universidad de Granada, lleva en la enseñanza del español desde 1991 y ha trabajado como docente y jefe de estudios en diferentes escuelas.

Actualmente dirige el centro Clic-International House Cádiz. Francisco mantiene desde hace más de cuatro años el blog **franherrera.com** y dirige **LdeLengua**, la primera revista para profesores ELE en formato podcast. Al mismo tiempo es el responsable de formación de la Asociación de Escuelas de Español de Andalucía y de la federación nacional de centros de español (FEDELE).

OCM.— El próximo congreso de ASELE, que se celebrará en Granada, estará dedicado a "La formación y competencias del profesorado de ELE". De acuerdo con tu experiencia, ¿cómo ves el panorama de la formación del profesor en ámbito de ELE? Por ejemplo: ¿qué ha cambiado entre la formación de profesores hace veinte años y en la actualidad?

FH.— *La verdad es que los últimos veinte años han significado un cambio radical en todo el sector de la enseñanza del español, porque se ha producido una profesionalización de la oferta a todos los niveles: en la gestión, por supuesto, pero también en la formación.*

De un panorama prácticamente inexistente, como el de principios de los años noventa, a la situación actual hay un abismo. Sobre todo, porque en este momento a nadie se le ocurre dedicarse a la enseñanza del español sin haberse formado previamente, algo que no era tan obvio en otras épocas, cuando se consideraba que el mero hecho de ser nativo daba carta blanca.

OCM.— ¿Quiénes han sido los responsables de este cambio: las instituciones públicas o privadas, la evolución de las necesidades comunicativas de los estudiantes de ELE, los hallazgos en metodología y aprendizaje?

FH.— *Yo diría que los responsables han sido los propios docentes, independientemente de que ejerzan en un ámbito público o privado. Cuando hablas con los profesores te transmiten un enorme entusiasmo y un gran cariño por su profesión y esto sin duda hace que estén muy motivados para mejorar cada día en su labor profesional.*

Curiosamente los grandes hallazgos que comentas, como el enfoque por tareas, la inclusión de los aspectos pragmáticos de la lengua o la reflexión sobre el papel de la afectividad en la clase, se han ido incorporando de una manera bastante natural, empujados por esa motivación previa.

En este sentido se ha producido un fenómeno sorprendente: cuanta más importancia adquiere el sector de la enseñanza del español en la sociedad (desde el punto de vista laboral y económico incluso), menos relevancia muestra la investigación académica. Me llama la atención que en los últimos años, a pesar de

la enorme oferta formativa en postgrados de la especialidad, no haya surgido ningún departamento universitario que lidere de manera clara los estudios sobre adquisición de segundas lenguas. Parece que esta disciplina sigue siendo la hermana pobre en los planes universitarios de lingüística o filología.

OCM.— ¿Hay diferencias significativas entre la formación de profesores de ELE fuera y dentro de España? ¿Cuáles son los principales retos que tiene la formación de profesorado en el presente y de cara al futuro? ¿Consideras que la formación en línea puede sustituir a la presencial?

FH.— *No estoy seguro de que se pueda hacer una distinción clara entre formación realizada en España y capacitación fuera de nuestras fronteras. En primer lugar, porque buena parte de los docentes formados aquí acaban ejerciendo en el extranjero, como es lógico. Y en segundo lugar porque la enseñanza del español a nivel mundial no tiene un sentido unitario. Las necesidades de un profesor de español en secundaria en Polonia son muy diferentes de las de un docente universitario en China, por ejemplo. A esto hay que añadir las tradiciones académicas de cada país y las creencias previas del alumnado sobre cómo se enseña y cómo se aprende una segunda lengua.*

En cuanto a los retos que debemos afrontar en la formación yo los resumiría todos en uno: necesitamos propuestas más coherentes. Es fundamental que exista un hilo conductor evidente entre el discurso y la realidad del aula. Es curioso ver cómo se habla de aprendizaje colaborativo, pero se hace desde un enfoque de clase magistral. O cómo se teoriza sobre la construcción social del conocimiento, pero usando un sistema vertical de transmisión de la enseñanza. Esto quiere decir además que necesitamos formadores que realmente estén en contacto con lo que pasa en la clase, no sólo con lo que dice la bibliografía especializada. Igualmente es fundamental que los formandos tengan acceso a un programa de prácticas tutorizadas realmente eficaz, que no acabe siendo un mero trámite académico. Por desgracia, en muchos programas formativos actuales esto no se cumple.

En cuanto a la formación en línea es evidente que ha venido a ocupar un lugar central en nuestro sector. El hecho de que los profesores de español puedan ejercer su labor profesional desde cualquier parte del mundo propicia que su formación continua se tenga que adaptar a sus contextos y esto sólo se puede hacer digitalmente. Por desgracia el e-learning se ha entendido en muchos casos de una manera equivocada: un curso en línea no es una colección de documentos descargables y un cuestionario de evaluación en Moodle. Las redes sociales son una excelente oportunidad para la formación del profesorado, pero sólo si se entiende su carácter colaborativo y se promueve la producción creativa. En este sentido el aprendizaje informal está ganando la batalla a las propuestas regladas en la capacitación docente.

OCM.— ¿Hay alguna característica de la persona (edad, lengua materna) o de su carácter que sea imprescindible para dedicarse a la enseñanza de ELE? o, dicho de otra forma, ¿cualquier persona, con una formación adecuada, puede ser profesor/a de ELE?

FH.— *Este debate es uno de los más espinosos, porque siempre que se abre nos encontramos con posturas muy cerradas. Por un lado se encuentran aquellos que defienden un punto de vista más gremial de la profesión. En esta posición se considera la enseñanza del español desde un punto de vista muy restrictivo: sólo si tienes una titulación universitaria en filología o lingüística puedes ejercer como docente. Por otro lado la práctica diaria nos enseña que la gran mayoría de los contenidos de estas especialidades universitarias no son de aplicación en nuestras aulas.*

Debemos entender que un docente de segundas lenguas es sobre todo un especialista en procesos de comunicación, procesos que son a la vez naturales y complejos. En mi opinión, cualquier titulado universitario que se especialice adecuadamente y cuente con el nivel de competencia profesional requerido puede ejercer eficazmente en nuestro sector. Por supuesto, como en cualquier área de la enseñanza, se espera del profesor de español que sea empático, intuitivo y creativo, aunque estas no sean características exclusivas de nuestros perfiles docentes.

OCM.— ¿Conoces la "Parrilla del perfil del profesor de idiomas"? ¿Qué opinión te merece?

FH.— *Sí, conozco la EPG y he seguido desde hace años la evolución del proyecto. En LdeLengua publicamos hace tiempo una charla con Elena Verdía, la responsable del departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes, en el que nos presentó la versión en español de la parrilla.*

A mí me parece que el resultado de este proyecto ha sido un producto muy necesario para seguir en la línea de profesionalización del sector, aunque tengo la impresión de que tanto las instituciones como las escuelas lo ven más como un documento restrictivo que como lo que realmente es: una herramienta de reflexión y acción sobre la competencia docente.

OCM.— Eres el responsable, junto con Victoria Castrillejo, del podcast LdeLengua (http://eledelengua.com/), ¿qué os llevó a comenzar este proyecto? ¿Os sentís satisfechos de la repercusión obtenida? ¿Qué relación hay entre los contenidos que se ofrecen en los cursos de formación que diriges y los contenidos del podcast? ¿Qué temas queréis abordar en los próximos números?

FH.— *Cuando empezaron a publicarse los primeros podcasts en español nos dimos cuenta de que el formato era ideal para llegar al profesorado de español que buscaba una oportunidad para seguir formándose aunque de un modo más informal. Creo que en ese sentido seguimos manteniendo la línea editorial del podcast. En los últimos años hemos conseguido una mayor repercusión gracias a las redes sociales, sobre todo en Facebook y Twitter, y esto nos permite estar más en contacto con los oyentes. Teniendo en cuenta que el tamaño del sector de la enseñanza del español es muy pequeño cuando se le compara con otras áreas estamos realmente muy contentos de la repercusión de nuestras publicaciones.*

Normalmente existe una relación de interdependencia entre los programas formativos en los que participo y los contenidos de LdeLengua. En mis cursos puedo ver qué necesidades plantean los participantes y eso me obliga a buscar soluciones para sus preguntas. A menudo las charlas de LdeLengua surgen de debates que se han abierto en talleres o cursos en línea. Y al revés. El material que surge en LdeLengua se reutiliza como punto de partida en nuestros cursos.

Hay muchos temas que queremos tratar en los próximos números. Por ejemplo, queremos trabajar con cuestiones de creatividad en el aula, resolución de conflictos, planificación de clases y motivación. Además, como pronto cumpliremos los primeros cien números, queremos organizar una edición especial.

OCM.— ¿Cuál es el papel del aprendizaje informal en la formación de profesores? ¿Qué te parecen iniciativas como *#twitterele*? ¿Crees que este tipo de aprendizajes se valoran a la hora de encontrar trabajo o de recibir evaluaciones sobre la labor docente o responden únicamente a la motivación personal por aprender?

FH.— *Como he comentado antes, las propuestas del aprendizaje informal ahora mismo son mucho más interesantes que la mayoría de las que se hacen desde posiciones académicas. Creo que #twitterele es un buen ejemplo, pero también toda la red de blogs que se ha creado entre los profesores de español o el movimiento que está surgiendo en nuevos espacios como los tableros de Pinterest o las revistas en Flipboard.*

No creo que las aportaciones del aprendizaje informal se estén valorando directamente a nivel profesional, porque es muy difícil reflejarlas de forma adecuada en un currículo, pero estoy seguro de que un profesor que participa en estos espacios digitales puede transferir estas actitudes a su práctica docente, lo que redundará en una gestión más eficaz de su clase.

OCM.— Últimamente estás interesado en los procesos de gamificación aplicados al aprendizaje: ¿qué es lo que provocó este interés? ¿Crees que se trata de una moda o nos encontramos ante una tendencia metodológica que tiende a imponerse? ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de estos procesos? ¿Realmente ha cambiado la forma de aprender de las personas y su gestión de la atención?

FH.— *Por supuesto, hay un componente de tendencia que pasará de moda en poco tiempo. De hecho ahora mismo es más fácil conseguir la atención del público si criticas o analizas negativamente la gamificación que si planteas una propuesta positiva. Esto quiere decir que hemos pasado de la primera etapa de deslumbramiento ante una nueva idea a una segunda fase en la que se muestran las costuras de una forma más evidente. Sin embargo, estoy seguro de que cuando lleguemos a la siguiente etapa, la de adopción natural del enfoque, nos encontraremos con resultados muy interesantes de esta práctica.*

Creo que el análisis y uso de los componentes del juego en nuestra realidad docente nos permite hacer saltar los disparadores de la motivación y convertir esta en implicación continua en el proceso de aprendizaje. Podemos darle la espalda a esta dimensión de la didáctica o asumirla como parte de nuestra praxis. Esta es una elección de carácter personal, muy parecida a la que se lleva planteando desde hace tiempo sobre el aprendizaje digital. De hecho estoy seguro de que ambos espacios, lo lúdico y lo digital, forman parte de un enfoque más amplio que pone el acento en la producción autónoma y, sobre todo, en la creatividad.

Olga Cruz Moya
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

El condicional de las dudas

La *Nueva Gramática* de la lengua española (2009) ha dado un giro a lo que anteriormente consideráramos incorrecto en los usos periodísticos de los verbos en modo potencial (o "condicionales", según la otra denominación que reciben). El texto académico recuerda, sí, que los libros de estilo suelen condenar ese empleo tenido hasta ahora por galicista, pero añade que "no lo hacen, sin embargo, porque exista incorrección gramatical en dicha construcción, sino porque el rumor no debe ser presentado como noticia" (página 1.782).

Dejaremos a un lado esos aspectos de ética informativa, que hemos tratado en otro lugar, y nos ocupamos en esta ocasión de las cuestiones gramaticales. No nos aproximaremos al asunto con los conocimientos del gramático sino con las incertidumbres del periodista, pues se trata más de plantear dudas y opiniones personales que de ofrecer certezas.

Nos estamos refiriendo a construcciones como "fuentes policiales indican que el autor del asesinato *habría* sido Fulano", o "el Gobierno *estaría* estudiando una reforma de la ley".

Anteriormente, deducíamos que la oración "habría sido el autor" implicaba gramaticalmente no haberlo sido: es decir: lo habría sido si lo hubiera sido; y por tanto no lo fue. Y que "estaría estudiando" implicaba asimismo la elisión de una prótasis (por ejemplo, "si le hubiera llegado el borrador") que también convertía en imposible la acción. Sin embargo, la nueva gramática parece asimilar estos casos con los viejos recursos que usamos para aventurar algo: "Serían diez o doce los que vinieron", "habrían pasado dos días cuando lo dijo".

Hasta la gramática de 2009, uno pensaba que las oraciones compuestas (prótasis y apódosis) que implican condicionalidad o potencialidad se dividían en "posibles", "imposibles" e "improbables pero posibles".

- Posibles: "Si vienes a mi casa, te invito a cenar". Es decir: "si vienes a mi casa [y confío tanto en que vengas que hasta utilizo el presente de indicativo], te invito a cenar" [si bien podía haber usado el futuro: "Si vienes a mi casa, te invitaré a cenar"].

- Improbables pero posibles: "Si vinieses, te invitaría a cenar". Es decir, "si vinieses [y dudo que lo hagas porque utilizo un verbo en subjuntivo que me distancia de lo que digo], te invitaría a cenar" [y uso este condicional simple, o pospretérito, por una razón de concordancia y porque deja abierta de todos modos la posibilidad de que te invite, por lo cual la improbabilidad no llega a la condición de imposible].

- Imposibles: "Si hubieras venido, te habría invitado a cenar" (o "te hubiese invitado a cenar"). Es decir, "si hubieras venido [y eso deja claro que no viniste, aunque yo crea que tenías alguna posibilidad –o potencialidad-- de hacerlo], te habría invitado a cenar" [lo cual significa que no te invité, porque para ello hacía falta que hubieras venido... y no viniste].

Pero no sólo se significa esta imposibilidad en las oraciones con apódosis y prótasis. También en las oraciones simples (sin subordinadas). Ahora bien, en ellas por lo general se sobrentiende la prótasis. En la oración "me habría gustado cenar en tu casa" (apódosis) se elide "si me hubieras invitado" (prótasis); y en el caso de "el acuerdo encajaría con nuestros deseos" se supone que falta "si se alcanzase".

Por tanto, la opción "habría + participio" implicaba que algo pudo ocurrir (probabilidad o posibilidad) pero no ocurrió (imposiblidad). Y la opción "cantaría" o "sería" significaba a su vez una posibilidad en el presente o en el futuro (pero no en el pasado), ligada siempre a una prótasis.

Ésos nos parecieron en otro tiempo los grupos principales de posibilidades expresadas en condicional o potencial en oraciones compuestas, si bien existen otros menos comunes ("si venía, le invitaba", etcétera) que se pueden asimilar a los citados.

Por otro lado, a las oraciones condicionales simples (es decir, sin subordinadas) les hemos venido otorgando otros tres usos:

- Los de cortesía: "¿Me daría usted tan un dulce?".

- Los de probabilidad o cálculo para una realidad pasada. "Serían las diez cuando vino". "Por entonces ya habría terminado la carrera".

- Los de futuro: "Lo decidió de inmediato: iría a su casa". (Pero en este caso hace falta también la dependencia de otro verbo, implícita o explícita, pues estamos ante una expresión de futuro respecto de un verbo que se emplea en pasado).

Y aquí viene la cuestión. ¿Autoriza todo eso a utilizar el potencial para expresar en el presente o en el pasado un rumor o un hecho no confirmado?

Fernando Lázaro Carreter creía que no *(El dardo en la palabra,* 1997: página 95), pues tomaba todas estas formas como relativas, que sólo se podían considerar en su vinculación con otros tiempos verbales.

Por ello condenaba una oración como "el ministro estaría estudiando la ley", pues no se expresa en ella acción futura respecto de un verbo en pasado (como sí ocurriría en "el ministro dijo que estaría estudiando la ley"), ni depende tampoco de una prótasis en subjuntivo (por ejemplo "si le hubieran dado a tiempo el texto, ahora el ministro estaría estudiando la ley"). Aquella expresión sin dependencia de verbo alguno –y que además tiende a sugerir que el hecho no ocurrió– le parecía al que fue director de la Real Academia una construcción del francés, y no del español.

Frente a esta opinión de Lázaro, la *Nueva Gramática* acepta ese uso (página 1.782) y le otorga una interpretación modal (condicional de conjetura) por encima de la interpretación temporal o antepospretérito (página 1.794). Y nos ofrece tres ejemplos:

- "Dijo entre sí que tales dos locos como amo y mozo no se habrían visto en el mundo" (Cervantes).

- "Ojalá Lucrecia no fallara el otro día, pensó, habría tenido algún contratiempo" (Gioconda Belli).

- "El mismo calvario habría tenido que sufrir Ana Rodríguez" *(El Mundo)*.

Sin embargo, estos ejemplos nos hacen dudar: El primero y el segundo no parecen afirmar un hecho no confirmado, sino que afirman una suposición adicional sobre un hecho confirmado y que se relata en pasado. El tercero, por el contrario, parece encajar con un caso de potencial imposible: "El mismo calvario habría tenido que sufrir Ana Rodríguez"...; donde se sobreentiende "si hubiera pasado por esa situación" (cosa que no sucedió).

Los dos primeros ejemplos llevan al pasado lo que en tiempo presente se expresaría con el futuro simple. Del mismo modo, podemos mantener este diálogo en tiempo presente:

—¿Hay ahora mucha gente en el bar?
—Habrá unas cincuenta personas.

Y si lo llevamos al pasado, la correspondencia sería ésta:

—¿Había ayer mucha gente en el bar?
—Habría unas cincuenta personas.

En el primer ejemplo, el futuro de probabilidad toma ese sentido gracias a una relación con el presente (*"hay* mucha gente; *habrá* unas cincuenta personas"). Y en el segundo se da también una relación del potencial compuesto respecto de otro tiempo verbal: *"había* gente, *habría* unas cincuenta personas". Pero este "habría" de probabilidad es por tanto, y sobre todo,

el reflejo en el pasado del valor de "habrá" como conjetura del presente. Que también es posible en futuro perfecto: "Dijo entre sí que tales dos locos como amo y mozo no se *habrán* visto en el mundo" (en vez de "habrían").

Vemos así que esta segunda construcción necesita a veces vincularse con un tiempo en un pasado posterior ("dijo entre sí..."). Tal sucede en estos otros ejemplos: "Tardé en llegar, y él pensó que habría tenido algún percance" ("pensó" refleja un tiempo real posterior a "habría tenido"). En ese sentido, se trata también de un futuro de conjetura (aunque un futuro del pasado). Y la conjetura ("habría tenido algún percance") es de nuevo adicional a un hecho indiscutido: "tardé en llegar".

Y en otros casos, se relaciona con otro suceso conocido que nos sirve para la suposición: "Oí mucho ruido anoche desde la cama. Estaría abierto el bar". Pero no parece usual que alguien se dirija a otro diciéndole a secas: "Estaría abierto el bar"; es decir, sin una premisa que ampare la suposición y la relacione con algo.

(Esa primera idea no siempre se expresa, puede sobrentenderse).

Ahora bien, en los usos periodísticos no estamos ante verbos que plantean una conjetura relativa a unos hechos comprobados, ni ante una suposición que se apoya en un suceso, ni ante un cálculo concreto que se da por probable dentro de un hecho cierto o de una noticia confirmada (como sería el caso de "fui al bar, y habría unas cincuenta personas", ejemplo en el cual no se duda de que había gente en el bar). No, al contrario: los relatos periodísticos muestran el condicional aislado.

¿Sería válido equiparar gramaticalmente usos tan distintos?

No sé si debemos dejar a un lado la gramática para apoyarnos aquí en la pragmática. La oración "habría personas en el bar" no parece tener sentido si se oye aislada. Pero sí en el caso de que en esa calle se oyese mucho ruido anoche y alguien dedujera el motivo: "habría jóvenes en el bar".

Por otro lado, hemos de notar el diferente tiempo cronológico que separa el rumor periodístico de la conjetura del hablante. La oración "*estarían esperando* cuatro o cinco a la puerta cuando llegué" se refiere al pasado, y ahí funciona bien (además, da por cierto que había personas esperando). Sin embargo, la noticia según la cual "los ministros *estarían estudiando* la ley" se refiere al momento actual (y pone en cuestión todo el mensaje de la oración, sin relacionarlo con nada). Y no encontraremos ejemplos así en el habla popular, con el sentido de rumor. Para este supuesto, cualquier hablante diría si desease expresar probabilidad: "Los ministros *estarán* estudiando la ley" (pero no "*estarían* estudiando"), o "los ministros habrán estudiado la ley" (y no "habrían estudiado").

Como vemos una y otra vez, los usos habituales del potencial entre los hablantes no tratan de contar un hecho dudoso, sino lo dudoso que hay en un hecho (por ejemplo, cuánta gente, o a qué hora); mientras que los usos periodísticos suelen contar un hecho dudoso en sí mismo. No es igual "el exministro habría sido detenido esta mañana" (una supuesta frase periodística de rumor) que "el exministro no vino esta mañana, y pensamos enseguida que habría sido detenido". En el primer caso se cuenta el rumor en términos absolutos; en el segundo se hace una conjetura que se deduce de un hecho cierto y que además se relaciona con un tiempo en pasado.

Mientras escribo estas líneas, el boletín de las 10.00 de RNE del 19 de abril habla de una actuación policial, y añade: "Entre los detenidos estaría un exterrorista de ETA que se habría convertido en narcotraficante".

No acierto a encontrar ahí ningún hecho cierto que sirva de apoyo al autor para expresar esa conjetura, y tampoco parece probable que el autor lo conociese y lo haya silenciado. Sí, se da por cierto que se detuvo a unas personas, pero de ahí a suponer que entre ellos figura un exterrorista metido a narcotraficante hay un salto en el vacío. No cabe ninguna suposición del hablante con arreglo a unos indicios a tenor de su propia observación (como en "habría unas veinte personas en el bar"), sino más bien una información recibida que él mismo pone en duda.

Con todo ello, algunos periodistas nos preguntamos si los potenciales de conjetura o de

cálculo, por un lado, y los de rumor, por el otro, pueden considerarse iguales y darse por válidos o asimilarse sin distinción ni matiz.

Sí queda claro en la *Nueva Gramática* que el llamado por Lázaro Carreter "condicional del rumor" anida en los medios de comunicación; y se deduce por tanto que no lo frecuenta el común de los hablantes.

En efecto. Un amigo que se disponga a contarnos unos hechos no confirmados acudirá a formas como "creo que", "supongo", "imagino", "puede que", "se conoce que", "al parecer"... El periodista, sin embargo, huye de ellas. ¿Por qué? En unos casos porque las subestima (sobre todo "se ve que", "se conoce que", "puede que") al tratarse de fórmulas poco prestigiosas para un medio de comunicación serio cuando narra una noticia. Y en otros, porque el *yo* de quien escribe debe quedar fuera de la información (no así en los artículos de opinión), según ordenan todos los manuales periodísticos de cierta enjundia, que insisten en la separación entre noticias y comentarios y definen la presencia o ausencia del autor en el texto en función del género periodístico (la ausencia o presencia del *yo* gramatical). De ese modo, no se puede escribir en una noticia "supongo", "creo" o "imagino" (aunque sí en un comentario), y de ahí procede el éxito de tanto "habría", "sería", "estaría" y similares.

El informador puede acudir también en esos casos al verdadero futuro de conjetura (ya se trate de un futuro del presente o del pasado), pero no lo hace. Tiene a su alcance fórmulas como "en la manifestación de ayer habría unas 50.000 personas" (para un texto de diario impreso) o "en la manifestación que se está produciendo ahora habrá unas 50.000 personas" (para una crónica de radio). Pero casi nunca las activa. Sí lo hará, en cambio, el amigo que nos cuenta lo que acaba de presenciar. Y eso pone en cuestión la validez general de las opciones que suelen elegir algunos redactores de noticias.

No deseaba con este texto establecer ninguna crítica ni conclusión alguna sobre la *Nueva Gramática,* porque no me alcanza para ello mi escasa competencia en la materia, sobre todo si se compara con los auténticos especialistas que elaboraron esa obra. Simplemente, pretendo sugerir una ampliación de ese capítulo por parte de la Academia, para disipar incertidumbres como las mías. También intento expresar mis dudas por si le sirven a alguien; y no porque sean mías; ni siquiera porque sean relevantes, sino porque las comparten muchos compañeros de profesión; y porque, además, se aprovechan de estas aguas revueltas algunos periodistas que, ajenos a cualquier norma ética, han tomado la licencia académica como permiso para contar a cada rato noticias sin confirmar.

Botiquín del profesor

Indicativo - Presente

Esquema (Salomé Monasterio):
www.todoele.net/botiquin_mat/presente_irregulares.doc
Presentación: Paseo por el presente (Diego Soto Hernando)
www.todoele.net/actividades_mat/DiegoSoto_Panorama_presente_simple.ppsx

Por y Para

Esquema (Salomé Monasterio):
www.todoele.net/botiquin_mat/PorPara.doc

Pretérito indefinido - Pretérito imperfecto

Esquema (Salomé Monasterio):
www.todoele.net/botiquin_mat/preterito_imperfecto.doc
Presentación (José Plácido Ruiz Campillo):
http://marcoele.com/imperfecto-o-indefinido
Presentación (Mario de la Fuente García):
www.sierrapambley.org/alumnos/los-pasados-en-espanol

Pretérito perfecto - Pretérito indefinido

Esquema (Salomé Monasterio):
www.todoele.net/botiquin_mat/perfecto_indefinido.doc
Presentación (Mario de la Fuente García):
www.sierrapambley.org/alumnos/los-pasados-en-espanol

Saber y conocer

Explicación (Mario Gómez del Estal Villarino):
http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=34685
Tareas (Mario Gómez del Estal Villarino):
http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=34686

Ser y estar

Esquema (Salomé Monasterio):
www.todoele.net/botiquin_mat/estar_ser.doc
Presentación: A fondo (José Manuel Real Espinosa):
www.slideshare.net/formespa/la-hereja-de-ser-y-estar

Adjetivos que cambian de significado y locuciones con *ser* y *estar* (Leonor Quintana):
http://users.otenet.gr/-leonor/estar.html

Subjuntivo

Presentaciones (José Plácido Ruiz Campillo):
http://marcoele.com/descargas/5/subjuntivo1
http://marcoele.com/descargas/5/subjuntivo2
http://marcoele.com/descargas/5/subjuntivo3

Subjuntivo - Oraciones de relativo

Esquema (Leonor Quintana):
www.todoele.net/materiales/Leonor/relativos.html

Subjuntivo - Oraciones finales

Esquema (Leonor Quintana):
www.todoele.net/materiales/Leonor/finales.html

Subjuntivo - Oraciones temporales

Esquema (Leonor Quintana):
www.todoele.net/materiales/Leonor/temporales.html

Verbos de cambio

Esquema (Mónica Pielach):
www.todoele.net/actividades_mat/Monica_VerbosCambio.doc

(Tomado de *TodoEle*, 12 a 26 de abril de 2015)

Próximos congresos

Del 1 al 2 de junio de 2015
III Foro de la Asociación de Lingüística del Discurso (ALD)
Sevilla - España

Del 4 al 6 de junio de 2015
XIII Encuentro Internacional del GERES. «La formación de los profesores de español con fines profesionales»
Paris - Francia

12 de junio de 2015
I Encuentro de la Asociación de Profesores ELE en el Reino Unido (I ELE-UK)
University of Nottingham, Nottingham - Reino Unido

Del 12 al 13 de junio de 2015
Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia 2015
Instituto Cervantes de Estocolmo, Estocolmo - Suecia

Del 17 al 19 de junio de 2015
I Congreso internacional del Español en programas de «Study Abroad»
Alcalá de Henares - España

Del 18 al 20 de junio de 2015
Panel sobre «Las nuevas tecnologías como límites para el discurso» (II EDISO)
Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Coimbra - Portugal

Del 22 al 24 de junio de 2015
Congreso Internacional Don Juan y la Cultura Hispánica
Valladolid, Valladolid - España

Del 23 al 26 junio 2015
VIII Congreso Latinoamericano de Comprensión Lectora Jaime Cerrón Palomino
Auditorio Museo de la Memoria, Huancayo - Perú

Del 25 al 26 de junio del 2015
Using Film and Media in the Language Classroom
Geoffrey Manton, Manchester - Reino Unido

Del 25 al 27 de junio de 2015
IX Congreso de la Asociación de centros de Lenguas de la Enseñanza Superior (IX ACLES)
«Buenas prácticas en los centros de lenguas universitarios», León – España

Del 29 al 30 de junio de 2015
V Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (V EPES)
Jaén - España

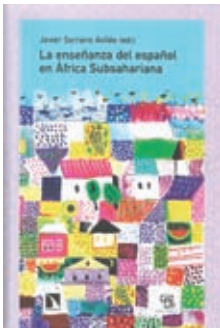
Del 29 de junio al 1 de julio de 2015
Congreso de la Sociedad Europea de Fraseología (EUROPHRAS 2015)
Universidad de Málaga, Málaga - España

20 al 24 de julio de 2015
L Congreso internacional de la AEPE
La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI
Universidad Isabel I, Burgos - España

Del 13 al 17 de julio de 2015
I Encuentro Internacional de Desarrollo Profesional en ELE
Universidad de Sevilla, Sevilla - España

(Tomado de http://hispanismo.cervantes.es/agendas.asp?ano=2015)

Pilar Moreno / www.divulgamat.net



Javier Serrano Avilés (ed.)
La enseñanza del español en África Subsahariana

Madrid, Catarata, 2014

Esta obra, bajo la coordinación de su editor, Javier Serrano Avilés, recoge la labor de 35 hispanistas que dan cuenta de la situación actual de la enseñanza del español en un total de 27 países del África Subsahariana (Angola, Benín, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Costa de Marfil, Camerún, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Madagascar, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Democrática del Congo, Ruanda, Senegal, Sudáfrica, Tanzania, Togo y Uganda). Otros 22 países subsaharianos (Botsuana, Chad, Comoras, Congo, Eritrea, Guinea, Guinea Bisáu, Lesoto, Liberia, Malaui, Mali, República Centroafricana, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Suazilandia, Sudán, Sudán del Sur, Yibuti, Zambia, Zimbabue) quedaron fuera del estudio, porque se confirmó que no hay enseñanza de español en algunos (como es el caso de Sudán y Somalia) o porque fue imposible identificar a algún profesor que elaborase el estudio correspondiente en otros (como en Congo, Mali y la República Centroafricana, a pesar de que sí se enseña nuestra lengua en ellos).

Dentro de los 30 capítulos de los que consta el libro, 27 presentan la realidad en los países arriba indicados, mientras que el capítulo que encabeza el libro versa sobre los objetivos, hipótesis y metodología que han guiado la documentación de dicha situación. En lo que respecta al capítulo de cierre, presenta de manera globalizadora los problemas que plantea la enseñanza de español en el contexto estudiado, para lo que se presentan algunas propuestas en relación con la incorporación de otras lenguas europeas y asiáticas a los sistemas reglados africanos de enseñanza media y superior.

De modo general, la obra se marca un triple objetivo: documentar la realidad actual y las dificultades de la enseñanza del español en el citado entorno; contribuir a crear una red de hispanistas en la región, haciendo visible su labor dentro de los circuitos internacionales del hispanismo; y, por último, proponer pautas de intervención para la promoción del español y su cultura.

En cuanto a la metodología utilizada para redactar los informes de cada país, el indicador básico de la presencia de ELE en un determinado país fue el número de estudiantes de español, al que acompañaron otras directrices como el panorama lingüístico de cada uno, la descripción del profesorado (número y formación), el nivel de reconocimiento del español por parte del currículo educativo oficial de cada país, la implantación de los exámenes DELE del Instituto Cervantes, el apoyo institucional recibido (sedes del Instituto Cervantes, lectorados MAEC-AECID, centros culturales a través de embajadas de España, cooperación cubana, etc.), la mención de la metodología de enseñanza predominante, así como de materiales de enseñanza-aprendizaje disponibles y, por último, la descripción de las motivaciones de los estudiantes para aprender español (elementos culturales y sobre todo populares, tales como el fútbol, la música, las telenovelas o la programación de actividades culturales por parte de las Embajadas de España en esos países).

En el estudio se computan 1.472.739 estudiantes de español en países subsaharianos desde el

curso académico 2010 hasta el 2014. En lo que se refiere a la documentación previa sobre el tema, destacan los *Anuarios del Instituto Cervantes* (en 2005, 2006-2007, 2009, 2012, 2013 y 2014) con los capítulos de hispanistas de determinados países subsaharianos en los que aportan información detallada sobre la situación del ELE en ellos. Por lo que se refiere a la documentación en línea, son muy importantes los datos que proporciona el Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes, ya que recoge en la región un total de 63 hispanistas y 32 departamentos de español, 5 asociaciones de hispanistas o profesores de español, una sede del Instituto Cervantes (el Aula Cervantes de Dakar), 20 centros examinadores de los DELE en 18 países de la región y 11 miembros de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), de acuerdo con la última publicación de su boletín consultada (número 50 de mayo de 2013).

En lo que atañe al apoyo a la enseñanza de ELE, es notable el programa de lectorados de español MAEC-AECID, cofinanciado en ocasiones por las universidades de destino, que apoyan con frecuencia esta docencia en la región (en 2011 eran 33 lectores de español en 20 países, cifra que se ha visto lamentablemente disminuida con posterioridad). La expansión de ELE en África Subsahariana se desarrolla también gracias a las actividades de la *Asociación Internacional de Hispanistas* (AIH), especialmente destacables en Namibia y en Sudáfrica; la *Asociación Europea de Profesores de Español* (AEPE), la *Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español* (FIAPE), o algunas asociaciones no registradas en el Portal del Hispanismo, tales como la *Asociación Africana de Hispanistas*, con sede en Camerún, o la *Asociación de Profesores de Español* (APES) tanto de Madagascar como de Togo.

Por lo que se refiere a los congresos, foros y coloquios celebrados, la obra destaca el *I y II Congreso Internacional de Hispanistas en África* celebrados, respectivamente, en Bata en 1984 y en el Centro Cultural AECID de Malabo en 2006; el *Coloquio Internacional de Hispanistas* (Malabo, 1985); el *II Coloquio Internacional de Estudios Afroiberoamericanos* (Costa de Marfil, 1998); y los encuentros ELE convocados en Sudáfrica desde 2010, aunque se advierte de que la mayoría de ellos no se centra en la docencia de la lengua como tal, sino más bien en los estudios literarios afrohispánicos.

En el marco de las dificultades que plantea la enseñanza de ELE en el contexto estudiado, el libro subraya que el problema primordial es, en primer lugar, su invisibilidad, ya que varios de estos países cuentan con más historia y volumen de estudiantes de español que otros de los que existe en cambio más información. Y en segundo lugar, la consiguiente ausencia de voluntad política e institucional, la marginación del español y la falta de apoyo oficial. Se mencionan también otras circunstancias que caracterizan el aprendizaje en este contexto, tales como la o las lenguas maternas del alumnado, el plurilingüismo de la mayoría de estos países y los consecuentes fenómenos derivados del contacto de lenguas (alternancia de códigos, interferencias lingüísticas, etc.). En este sentido, otros aspectos de interés que se subrayan son la falta de reconocimiento e incorporación de la variedad dialectal ecuatoguineana al aula de ELE o su ausencia en materiales didácticos y en las muestras auditivas de los exámenes DELE. A menudo, los fenómenos de cambio de códigos, de calcos e interferencias lingüísticas vienen motivados por el hecho de que en muchos de estos países el francés, el inglés, el portugués y otras lenguas nacionales muy representativas funcionan como lengua vehicular o lengua franca y se constituyen así en lenguas mediadoras o filtros en el aprendizaje de español.

Por otra parte, la obra presenta los sistemas reglados de enseñanza media y superior de estos países que, en su mayoría, están calcados de los antiguos planes de sus antiguas metrópolis y en los que no han sido actualizados los recursos materiales y metodologías de enseñanza. A todo esto hay que sumar la falta de adecuación entre la formación y el empleo, la escasez de materiales didácticos y, sobre todo, de recursos tecnológicos, la inadecuación de manuales y libros de

texto al contexto de aprendizaje, la ausencia del componente cultural de los pueblos negroafricanos en los manuales de ELE para el entorno, la carencia de profesorado bien formado y reciclado o, finalmente, la masificación de las clases, que dificulta la calidad y el mejor seguimiento del proceso.

Respecto a las propuestas de intervención, esta obra formula tres líneas de acción con el fin de consolidar el apoyo y el desarrollo de la enseñanza del español en la región subsahariana. Son la investigación, la formación de profesores y la reestructuración del apoyo oficial al español. En opinión del editor, deben desarrollarse investigaciones que relacionen la enseñanza de ELE con contextos subsaharianos, adaptando los manuales, los contenidos y las metodologías de enseñanza al entorno; habría que dotar proyectos de investigación y becas relacionadas con estas líneas de investigación; y mejorar la formación específica del profesorado de ELE, organizando cursos de capacitación y desarrollando la movilidad del profesorado. El apoyo del MAEC-AECID a través de los programas de lectorados y de becas para formación del profesorado extranjero debe ser más decisivo y sumarse a las actividades desarrolladas por el Instituto Cervantes y las embajadas de los correspondientes países.

Para presentar toda la información anteriormente descrita, el libro se ha valido de tablas, gráficos y mapas muy sencillos e ilustrativos, y aporta una bibliografía completa y detallada, que servirá a quienes a partir de ella deseen seguir trabajando en el tema.

A nuestro juicio, esta obra es la primera que ofrece un estudio amplio y actualizado, así como una visión de la realidad de la enseñanza del español en la región subsahariana, ya que ha contado con la contribución de excelentes profesores e hispanistas que han impartido español en los distintos países estudiados, además de la colaboración rica y variadísima de muchas instituciones. Los datos son rigurosos, al tiempo que se profundiza en cada aspecto tratado, y por último, se dejan ver claramente las expectativas, propuestas y recomendaciones de acuerdo con los problemas planteados. Si bien no agota su campo de investigación tal y como ya mencionamos, puesto que no cubre todos los países de la región, ni tampoco facilita todos los datos relativos al ámbito ELE de cada país del listado, lo cierto es que sí abarca la mayoría de ellos y refleja una idea global de la situación del ELE en su conjunto, algo inédito hasta ahora. En adelante deberá ser una obra de referencia que permita implementar acciones y medidas encaminadas a reformar los currículos de ELE en el entorno, a adaptar los métodos y a diseñar materiales contextualizados, con el fin de que la promoción del español en la región sea una realidad.

Baudelaire Dida Nopogwo
Máster Español e Inglés como SL/LE
bandida@gmail.com
Universidad de Alicante

Juan Luis Suárez
El cielo de la boca. Antología del paladar español

Ediciones Trea, Gijón, 2006, 575 páginas

Pocos libros de este género vale la pena adquirir, incluso por el llamado lector medio, como el que reseñamos. La primera de las razones es su amenidad. La segunda por su rigor y su erudición ponderada, verdaderamente exquisitos.

Eduardo Mendoza dice que en España hay dos cosas sobredimensionadas, el fútbol y la gastronomía. Lo del fútbol viene de lejos, pero sí todo lo que se refiere, no a la cocina, sino a la cultura gastronómica, que suena más levantado y pedantillo. Desde los años cuarenta y cincuenta cuando en España el horno no estaba para bollos –literalmente– el asunto ha registrado un giro copernicano, como demuestra el hecho de que el galáctico cocinero Ferran Adriá contó en una entrevista que estando en la mili y en trance de ligar con una moza, le ocultó que era cocinero. Era entonces un cocinero vergonzante. Desde hace unos años, en ninguna librería falta la sección de gastronomía y los medios de comunicación cuentan invariablemente con secciones sobre el particular. En los kioscos de prensa, hay no menos de cinco o seis revistas de cocina, con fotos en la portada que reflejan el nuevo divismo de los delantales. El conocidísimo programa de televisión *Master chef* roza las alturas, de una forma que hace pensar incluso en la "prensa del corazón", con visos estomagantes. Hay incluso editoriales centradas en la promoción de libros de cocina, entre las que fue pionera la Tusquets, con aquella mítica colección "Los cinco sentidos", dirigida por el pionero en la materia, el polígrafo catalán Xavier Domingo.

Desde Emilia Pardo Bazán, a *Picadillo, a Post-Thebussem*, a la *Marquesa de Parabere,* a Julio Camba, a Perucho, a Álvaro Cunqueiro, a Néstor Luján, a Josep Pla, a José Manuel Caballero Bonald o a Manuel Vázquez Montalbán, en España hemos contado con escritores de fuste que se ocuparon de decirnos la forma, a veces ajenos a la dietética, de comer. Pero, además de otros libros de diversa fortuna, ahora estamos ante un libro muy original, que se ocupa del tema, aunque no desde dentro, sino desde la literatura y campos afines. Se recogen cerca de setecientos fragmentos de piezas teatrales, novelas, obras teatrales, el refranero, y un largo etcétera. *El cielo de la boca* lo firma Juan Luis Suárez Granda, cocinero también vergonzante y que, según confiesa, lee mientras come, o come mientras lee. Dice que no sabe dilucidarlo, aunque, como decía Fraga, no es lo mismo rezar fumando que fumar rezando.

Por hacer una breve síntesis del contenido, *El cielo de la boca* comienza su antología con San Isidoro de Sevilla (siglo VII) y llega a las memorias de Fernando Savater (*Mira por dónde*), pasando por el Arcipreste de Hita, don Sem Tob, Fernando de Rojas, Francisco Delicado, Cervantes, Lope, Quevedo, Villandrando, Soraplán de Rieros, Larra, *Clarín*, Pardo Bazán, Francisco Ayala, Caro Baroja, Caballero Bonald, Ángel González... Y en toda esa gavilla de textos, es posible pasar de la cocina vista desde dentro –también–, a la crónica de costumbres, a la mesa como indicadora de la jerarquía social, a la relación con la religión, con la medicina, con el arte, con la literatura, etc. Aparte de las firmas notables que antes escribíamos, en nuestro país libros como *El cielo de la boca*, además de lo afortunado del título, es novedoso. En Italia, la editorial siciliana Cuccina di aldillà, radicada en Palermo, ha publicado libros que ponen enfrente el arte, la música o la literatura. En Francia *Mots en bouche* (Les Éditions du Carrousel, París, 1998) sería,

salvadas las distancias, el equivalente del libro de Suárez Granda.

Lo único a lo que cabe ponerle reparos es el precio. Pero si consideramos que, detrás del libro hay tres años de trabajo –dice el autor–, que es un libro amenísimo, que cuenta con un índice exhaustivo de material, que cae leerlo abriéndolo al azar, que está editado espléndidamente, que sus ilustraciones van como anillo al dedo y que hasta puede usarse –con mesura, por supuesto– en niveles avanzados de la enseñanza del español como lengua extranjera. *El cielo de la boca* bien vale una misa.

Abriendo el libro al azar, como aconsejamos, se encuentran pasajes de obras en las que se da cuenta de recetas de cocina en verso, consejos dietéticos, comidas pueblerinas al pie de la era, bodas campesinas, banquetes de difuntos, festines de la burguesía o las ceremoniosas pitanzas de la realeza, así como apreciaciones de comensales cualificados. El hambre y la hartura, la comida como forma de subsistencia, pero, sobre todo, la enorme ritualidad que siempre ha atesorado. Se muestra así cómo la comida es tanto un marcador de gustos ante los manjares como de valores sociales. La lectura de *El cielo de la boca* permite comprender de dónde saca para tanto como destaca.

Juan Tamargo Suárez

Alba Gómez González y Clara Ureña Tormo
Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1

Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá / Servicio de Publicaciones, 2014. 148 págs.

Dentro de la colección *Textos Universitarios. Humanidades*, en la que se recogen investigaciones sobre diferentes cuestiones relacionadas con el campo de las Humanidades (historia de España, escritura, gramática del español, etc.), el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá ha editado la obra de Alba Gómez González y Clara Ureña Tormo: *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1*. Como se desprende del título, se trata de un libro de ejercicios para el aprendizaje de dos clases de unidades fraseológicas de la lengua española: las locuciones y los refranes, y los destinatarios para los que se ha diseñado el material didáctico son aprendices de ELE de los niveles B2 y C1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001).

Antes de ocuparnos de la organización y del contenido de los diferentes apartados que componen la obra, conviene tener presente que esta se ha gestado a partir de los trabajos fin de máster que Alba Gómez (*La enseñanza de los refranes en el aula de ELE*) y Clara Ureña (*La enseñanza de las locuciones en ELE*) han realizado durante el

curso académico 2013-2014 en el *Máster en Formación de Profesores de Español* de la Universidad de Alcalá. Dado que las dos investigadoras profundizan a través de sus trabajos en diferentes cuestiones relacionadas con la fraseodidáctica (estado de la cuestión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las locuciones y los refranes, revisión y análisis de materiales didácticos, etc.), el resultado de su labor se va a materializar en el planteamiento de una propuesta didáctica novedosa, con relación a lo que viene siendo habitual entre los materiales que se han publicado para la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas en español, puesto que Alba Gómez y Clara Ureña han conjuntando las actividades que fomentan y amplían el conocimiento de las locuciones y los refranes de acuerdo con la organización seguida por las propuestas curriculares en ELE; es decir, según se trabajen contenidos funcionales, gramaticales, léxicos o culturales. A la novedad de esta manera de agrupar las actividades, se suma también la utilidad, si tenemos en cuenta que el principal objetivo que las autoras se han propuesto con este material didáctico es que el aprendiz de ELE sea capaz de reconocer, comprender, memorizar y emplear todas las locuciones y los refranes que se han recolectado, de manera cuidadosa, en función de los niveles a los que se orienta su enseñanza y de acuerdo a criterios de uso.

Con relación a la disposición general de la obra, esta se ha estructurado en seis apartados, correspondientes al cuerpo del libro, más un séptimo destinado a las referencias bibliográficas manejadas. Al frente del libro aparece el *Prólogo* (pp. 9-11), firmado por Inmaculada Penadés Martínez, directora de los trabajos fin de máster realizados por las autoras.

El primer apartado (*Introducción*, pp. 13-28) lo destinan las investigadoras a explicar el procedimiento seguido tanto en la selección del contenido como en el diseño metodológico de la propuesta. En este sentido, se recuerda que:

- las actividades trabajan de manera separada las locuciones y los refranes;
- los motivos que han llevado a plantear la enseñanza de estos dos tipos de unidades fraseológicas en los niveles superiores tienen que ver con la complejidad de las propias unidades y la dificultad de las fuentes consultadas (corpus lingüísticos de la RAE y distintas páginas de internet) para contextualizarlas y ejemplificarlas;
- las locuciones y los refranes se aprenden mediante actividades con muestras de habla real, y los ejemplos han sido adaptados de acuerdo con las directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) y con las necesidades de los alumnos;
- las secuencias didácticas siguen las pautas del enfoque comunicativo, y las actividades acogen la práctica controlada con la práctica semi-libre y libre a la hora de fomentar las cuatro destrezas, aunque se desarrolla mayoritariamente la expresión escrita y oral.

Una vez explicado cómo se ha procedido para confeccionar la propuesta didáctica, las autoras ofrecen de una manera clara y concisa algunas ideas básicas sobre el concepto y las características específicas de las locuciones (fijación en la forma, significado idiomático, relaciones de significado, registros de uso y locuciones con más de un significado) y los refranes (fijación en la forma y en el significado, valor discursivo, relación con la cultura de la lengua en que se usan, características rítmicas, características formales y estructurales, características léxicas y características discursivas). Esta información resulta muy útil para los aprendices de ELE, pues el conocimiento teórico adquirido sobre las locuciones y los refranes contribuirá a que estos desarrollen y amplíen su capacidad para identificar, comprender y utilizar todas las unidades fraseológicas que se trabajan más adelante en las actividades del libro.

El segundo apartado (*Actividades para trabajar las locuciones*, pp. 31-52) contiene la primera parte de la propuesta didáctica. Las 42 actividades con las que los alumnos de ELE del nivel B2 aprenden 74 locuciones nominales, adjetivas, verbales y adverbiales se han distribuido en 4 secuencias didácticas. De acuerdo con la información que ya hemos adelantado, con cada secuencia el estudiante se familiarizará con aspectos concretos de las locuciones, y la enseñanza de estas unida-

des quedará vinculada con uno de los contenidos curriculares de los manuales de ELE. Para ejemplificar este planteamiento didáctico hemos seleccionado la tercera secuencia ("¡Aprendemos a toda mecha!"), en la que las 10 actividades que la integran tratan el aspecto del significado y el registro de las locuciones junto con el vocabulario relacionado con los viajes.

El tercer apartado (*Actividades para trabajar los refranes*, pp. 55-110) incluye la segunda parte de la propuesta didáctica. Esta consta de 89 actividades destinadas al aprendizaje de 52 refranes, recogidos en mínimos paremiológicos que responden a criterios de uso y destinados a estudiantes del nivel C1. De acuerdo con el procedimiento que ya se ha presentado para el aprendizaje de las locuciones, también el trabajo con los refranes se vincula con los cuatro tipos de contenidos curriculares (funcionales, gramaticales, léxicos o culturales). En este caso, se han confeccionado 8 secuencias didácticas, y cada tipo de contenidos es explotado mediante una pareja de secuencias. A modo de ejemplo, hemos seleccionado las secuencias 2 ("El que la sigue, la consigue") y 6 ("A mal tiempo, buena cara"), con las que a través de los refranes propuestos al aprendiz se revisan los siguientes contenidos gramaticales: los pronombres relativos, forma y uso (secuencia 2), y las oraciones nominales y condicionales (secuencia 6).

El cuarto apartado (*Claves de respuestas*, pp. 113-140) incluye la solución de todas las actividades. El quinto y sexto apartado lo componen dos glosarios en los que se recogen alfabéticamente las locuciones (pp. 141-142) y los refranes (pp. 143-144) que se han trabajado en las actividades y para los que las autoras han encontrado su equivalencia en la lengua inglesa. El libro se cierra con un listado de las referencias bibliográficas citadas, los diccionarios utilizados y las fuentes de internet consultadas (pp. 145-148).

Si ambiciosa es la información que el estudiante aprende sobre las locuciones y los refranes en español, tal y como ha podido comprobarse a tenor de la información ofrecida, no menos lo es también la adaptación que puede hacerse del material didáctico, en el sentido de que:

1) admite ser utilizado como complemento a un manual de enseñanza o de manera independiente;
2) sus destinatarios pueden ser, además de los estudiantes de español como lengua extranjera, los usuarios que tienen el español como lengua materna. Por otro lado, también resultará útil para los autores de manuales y materiales de ELE, y para los docentes de este ámbito;
3) su uso se puede ceñir al aula (por medio de una gran variedad en la tipología de las actividades que facilitan el trabajo individual, por parejas, en pequeños grupos y en grupo clase abierta), si bien los ejercicios que están pensados para trabajar entre dos o más estudiantes se pueden adaptar para que también resulten útiles al trabajo autónomo de los alumnos autodidactas;

y 4) aunque la orientación contrastiva de ciertas actividades nos lleva a afirmar que el libro está pensado para usuarios de inglés como lengua materna, también estos ejercicios pueden realizarse sin tener en cuenta la L1 del estudiante.

En su conjunto, esta obra nos da acceso a un material interesante, útil e innovador, al plantearse la enseñanza de las locuciones y los refranes integrada con los contenidos curriculares. Esta cualidad del libro lo convierte en una referencia de consulta obligada para la elaboración de futuras unidades didácticas con las que aprender otras clases de unidades fraseológicas. Enhorabuena a Alba Gómez y Clara Ureña.

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

Leyre Ruiz de Zarobe y
Yolanda Ruiz de Zarobe
Enseñar hoy
una lengua extranjera

Berkeley, CA, (USA), 2013

Con la edición de esta obra, las profesoras Leyre y Yolanda Ruiz de Zarobe hacen una nueva y rica aportación al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras*, tanto en su vertiente teórica y conceptual como en la práctica y aplicada. En sus 402 páginas, once cualificados especialistas universitarios, profesores de lenguas diferentes, abordan cuestiones de la enseñanza de las competencias y las habilidades comunicativas, en nueve capítulos con una estructura común de cinco apartados: introducción, fundamentos teóricos, enfoques metodológicos, un caso práctico y conclusión.

El contenido de la obra responde con profundidad y rigor a tres conceptos presentes en su título: "enseñar", "hoy", "una lengua extranjera". En efecto, el objetivo principal del libro es la enseñanza, debidamente fundamentada en la teoría y claramente ejemplificada en un caso práctico; una enseñanza, también, oportunamente puesta al día: "enseñar hoy", no solo por razón de la actualidad de los fundamentos conceptuales de la parte teórica, sino por la propia estructura interna del conjunto de la obra, dividida en dos partes ("Enseñar competencias comunicativas" y "Enseñar habilidades comunicativas"), que recogen el estado actual de la metodología de la enseñanza de lenguas**. Y, en tercer lugar, la definitiva superación de una obsoleta compartimentalización de la didáctica por lenguas, para referirse en general a las lenguas extranjeras: en efecto, no se puede hoy seguir hablando de la enseñanza del español, o del francés, o de otra lengua, en tanto que lenguas adicionales, como si cada una de ellas tuviera fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas diferentes.

Los sucesivos capítulos, con las naturales diferencias propias de una autoría distinta en cada caso, comparten un mismo nivel de altura y rigor científico en el apartado de la fundamentación teórica, que incluye una bibliografía y una serie de notas a pie de página realmente extensas en muchos casos. Se agradece la opción de haber incluido la bibliografía por separado en cada uno de los capítulos y no, como en ocasiones se suele hacer, agrupándola toda al final del libro; nos parece más eficaz, en una obra con intención formativa, la solución aquí adoptada. Hubiera ayudado mucho, sin embargo, haber dividido esa bibliografía tan extensa en dos secciones, una con el conjunto de las obras referenciadas y otra, mucho más reducida, con una selección de las fundamentales a juicio del autor.

En cuanto al caso práctico, que conforma el tercer apartado de los capítulos, todos estos comparten también algunas características importantes; en primer lugar, se trata de actividades o propuestas que han sido experimentadas en el aula por los propios autores o por sus colegas; material, pues, contrastado. En segundo lugar, se ha hecho el esfuerzo, puesto que el libro está escrito en español, de incluir actividades

* Modestamente, consideramos llegado el momento de ir abandonando este adjetivo, de larga tradición pero desfasado; otras propuestas, ya en uso en algunos círculos, como la de "lenguas adicionales" (o"añadidas", como se dice en el capítulo 7 de esta obra), resultan a nuestro entender más adecuadas.

** Podrán sorprender inicialmente al lector algunas de las opciones tomadas en esta estructura, como por ejemplo la de mantener la tradicional clasificación de cuatro habilidades comunicativas y no adoptar la del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que a esas cuatro añade la interacción y la mediación; o bien, la de la clasificación de las competencias comunicativas, que se establecen en cinco (fonética, gramatical, léxica, pragmática e intercultural) sin mencionar la competencia textual, la discursiva o la sociocultural. En ambos casos hallará cumplida explicación en el interior de sendos capítulos, el de la producción oral y el de la competencia pragmática, respectivamente.

bien originalmente elaboradas para en el aula de español como lengua extranjera, bien adaptadas a esta aula aunque procedentes de otra aula; así el libro resulta especialmente apropiado para profesores de ELE.

Con todo, existe suficiente variedad entre los capítulos, para que la lectura del volumen resulte no solo instructiva sino amena: mientras unos hacen un mayor hincapié en los fundamentos teóricos, otros se extienden más en los enfoques metodológicos, o en el caso práctico; unos adoptan una perspectiva más selectiva, centrándose en un tema particular, mientras que otros ofrecen una visión más general del tema; unos presentan en el caso práctico una única actividad, desarrollada a fondo y al detalle, en tanto que otros incluyen un rico conjunto de ellas, obviamente menos detalladas; unos llevan gran aparato de notas al final y una extensa bibliografía, otros se limitan a lo estrictamente necesario.

El primero de los capítulos (escrito por E. Santamaría Busto, de la New York University en Madrid) versa sobre la fonética. En su introducción, se reclama una mayor atención a esta parte de la lingüística que, tras haber sido cuna de la metodología a finales del siglo XIX (recuérdese "Le Maître phonétique"), se vio abandonada a su propia suerte con la llegada de los enfoques comunicativos, tras una época de auge con los métodos audio-orales de mediados del s. XX y, por la misma época, con la aplicación del método verbo-tonal del profesor P. Guberina a la enseñanza de lenguas. El apartado es un buen compendio de los principales conceptos fonético-fonológicos que todo profesor debe conocer. El objetivo es, pues, ambicioso y su logro, arduo; las cinco páginas de notas finales (veintinueve notas) y las seis de bibliografía (ciento nueve obras, la mayoría de ellas de los años 1990-2010, aunque encontramos una de 1931 y varias de 2012) pueden ser una buena prueba de ello. Y una buena ayuda lo son sin duda las tablas y los cuadros, con clarificadores esquemas y apropiadas imágenes, que acompañan la explicación, muy completos y afortunados, mas tan densos como todo el apartado; el uso de términos cuyo significado no se explica (desde los más elementales, como 'alófono', hasta los menos frecuentes, como 'espirantización', o 'vibrantización de /t/ y /d/') convierten su lectura en una tarea laboriosa para el lector escasamente formado en fonética. Todo ello se debe, sin duda, a la complejidad del tema en sí mismo, por más que hayamos oído en diversas ocasiones a ilustres fonetistas rebatir este argumento. A nuestro juicio, la importancia del tema hubiera requerido algunas páginas más en aras de una mayor accesibilidad de los contenidos. De la misma riqueza, aunque de una accesibilidad mucho mayor, es el apartado sobre los enfoques metodológicos, que incluye, entre otras, subsecciones tales como el efecto de la criba fonológica o unas pautas (en número de ocho) para la práctica de la enseñanza; dentro de esta última subsección se ofrecen técnicas tan interesantes como el uso de las tecnologías de visualización del habla o la recuperación del método verbo-tonal. Para el caso práctico se propone una actividad en dos partes: una práctica de grabación de voz en formato de contestador automático en la que se siguen unas determinadas directrices, acompañada de una interesante y visualmente rica ficha de evaluación; y una segunda parte en la que se aborda el tratamiento del enlace, como fenómeno del habla responsable de la fluidez de decurso fónico.

En el capítulo segundo*, M. Gómez del Estal Villarino (Escuela Oficial de Idiomas de Leganés y UNED) trata la competencia gramatical, que contextualiza dentro del actual consenso teórico sobre la adquisición de segundas lenguas y para la que presenta tres propuestas metodológicas: el *input* estructurado, la hipótesis interaccionista y el aumento de la conciencia gramatical, con una especial atención a la última de ellas en tanto que modelo psicolingüístico de aprendizaje inteligente de la gramática. Tras una breve introducción en la que se expone de forma muy clara y didáctica la distinción entre el dominio subconsciente de la gramática ("ha-

* Los capítulos no llevan en su título referencia a la sucesión numérica, ni en el índice de la obra (que los enuncia ubicándolos simplemente en primera o la segunda parte) ni en el encabezamiento de cada uno de ellos. Por razones de orden práctico, nos referiremos aquí a su correspondiente ordenación en esa sucesión numérica.

blar una lengua") y su conocimiento explícito y declarativo ("hablar de una lengua"), se presenta una también breve exposición de los fundamentos teóricos del tema, centrada en dos teorías: la hipótesis del Enfoque Natural de Stephen Krashen, que en los años 80 del s. XX tanto impacto causó entre un profesorado más bien tradicionalmente ajeno a las cuestiones de adquisición, y el trabajo de atención a la forma, sugerido por M. Long ("*focus on form*") a finales de los 90 y reelaborado por diversos autores. En el tercer apartado del capítulo se exponen las características de los tres mencionados enfoques metodológicos, al hilo de la influencia que cada uno de ellos ha ejercido en la enseñanza de ELE y, en particular, en algunos de los manuales recientemente publicados en España*; el aumento de la conciencia lingüística mediante tareas gramaticales, tema en el que el autor del capítulo viene desarrollando una intensa actividad de investigación y de formación del profesorado, recibe especial atención. En sucesivas subsecciones se exponen sucintamente las explicaciones actuales al proceso de aprendizaje de la gramática y de su conocimiento implícito, a partir de los conceptos de *input* y *output* comprensibles, *intake*, y *feedback* negativo, para finalizar con la propuesta de las tareas gramaticales basadas en la idea de la concienciación gramatical; propuesta que se ejemplifica en el apartado del caso práctico, a partir de tres preguntas básicas: a) ¿Qué fenómenos gramaticales debemos trabajar?; b) ¿Qué modelo explicativo de la lengua debemos seguir?; y c) ¿Cómo debemos diseñar las tareas gramaticales? El capítulo lleva también una extensa selección bibliográfica, muy completa en relación con la perspectiva adoptada para el tratamiento de su contenido; hubiera sido deseable, a título meramente informativo, una mención a algunas de las propuestas que se están realizando desde otros supuestos teóricos, tales como la Teoría Sociocultural, de base vygotskiana, en la que vienen trabajando autores como J.P. Lantolf, L. Van Lier, E. Negueruela o, entre nosotros, O. Esteve, o también, en el campo más específico del español, los trabajos inspirados en la lingüística cognitiva que vienen publicando, entre otros, A. Castañeda Castro o J.P. Ruiz Campillo. Ello no obstante, el capítulo resultará sin duda de gran provecho para promover en las aulas un tratamiento de la gramática más acorde con lo que actualmente se conoce sobre los procesos de adquisición y activación de la competencia gramatical en una lengua adicional.

La competencia léxica es objeto del capítulo tercero (a cargo de M.A. Montaner Montava y M. Veyrat Rigat, de la Universidad de Valencia). En la introducción se destaca la renovada atención que recientemente se viene dispensando al léxico, tanto en los estudios de lingüística como en los de enseñanza de lenguas; y se recogen las dificultades, tanto de descripción y explicación científica como de aplicación a la práctica, que esta parcela del lenguaje comporta. Una buena muestra de la complejidad del tema es la propia selección del contenido correspondiente al apartado de los fundamentos teóricos; en él se hace una clara y sucinta revisión de las diferentes teorías, propias de diferentes escuelas u orientaciones de la lingüística, que han tratado de dar una explicación al significado de las palabras. Desde el innatismo de N. Chomsky, pasando por estructuralismo de B. Pottier o el primitivismo semántico de Wierzbicka, hasta los enfoques cognitivistas, con la teoría de los marcos o *frames* de Fillmore, la de los prototipos de E. Rosch, o las teorías de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson. El lector puede así situarse en un campo ciertamente complejo, cual es el de la semántica léxica, si bien hubiera sacado buen provecho, sin duda, de una paralela exposición de los principios de la morfología léxica, tema frondoso y de gran actualidad cuya inclusión en el capítulo ha sido descartada. El siguiente apartado, sobre los enfoques metodológicos, tras exponer sucintamente su desarrollo histórico, desde los métodos tradicionales, pasando por los estructuralistas hasta llegar a los comunicativos y los humanistas, se centra en los métodos cognitivistas y en los que explotan las nuevas

* Resulta llamativo que, a estas alturas, nueve de los catorce manuales estudiados por el autor sigan empleando aún el procedimiento PPP (presentación-práctica-producción) del modelo conductista-estructural.

tecnologías, por los que aboga y que desarrolla en detalle. En cuanto a los primeros, propone cuatro procedimientos: a) la presentación de un término contextualizado cognitivamente, fundamentada en la teoría de *Frame Semantics* de Fillmore; b) la contextualización de una palabra dentro de una construcción, basada en la Gramática de las construcciones de Goldberg; c) la explicación del significado de las metáforas; y d) la importancia de la cultura en el significado. En cuanto a las nuevas tecnologías, se presenta una revisión de las principales plataformas digitales y campus virtuales que pueden ser de gran utilidad en el aprendizaje del vocabulario. En este contexto de los campus virtuales se inscribe el caso práctico que constituye el cuarto apartado del capítulo; en él se expone la naturaleza y actividades de *Virtlantis* en *Second Life*, un grupo abierto de profesores voluntarios de segundas lenguas y que defiende las teorías pedagógicas de la Teoría del Conectivismo de George Siemens; el apartado proporciona abundante información, en forma de explicaciones y de enlaces a sitios web que los interesados pueden consultar. El capítulo contiene una selección bibliográfica apropiadamente moderada, relacionada con los temas que se han abordado. Al igual que sucede en alguno de los otros capítulos, se echa de menos, más allá de los temas por los que se ha optado, una referencia a otros de gran interés actual, sencillamente a modo de información complementaria, que facilitaría al lector una visión más completa del campo; en este caso, resulta llamativa la ausencia de referencias al Enfoque Léxico de M. Lewis, a la lingüística del corpus y su relación con la enseñanza de lenguas, y, como se ha señalado más arriba, al componente morfológico de la lexicología.

El capítulo 4 lo firma L. Ruiz de Zarobe (Universidad del País Vasco), una de las editoras del libro, y está dedicado a la pragmática. En su extensa introducción, bastante mayor que la de los demás, se fundamenta la importancia que se reclama para esta disciplina y se avanzan ya algunos de sus fundamentos teóricos. Se anuncia un tratamiento conjunto de aspectos pragmáticos y sociolingüísticos, y se clarifican algunos términos (p. ej., la distinción entre pragmalingüística y sociopragmática, o el concepto de error pragmático), al tiempo que se aboga por una enseñanza explícita de esta competencia, que vaya más allá de su aprendizaje implícito y se complete con una suficiente exposición del aprendiz a la lengua en uso; todo el apartado viene acompañado de abundantes referencias bibliográficas sobre cada uno de los aspectos que en él se tocan, que orientarán al lector interesado en profundizar en un tema. El apartado siguiente, de los fundamentos teóricos, tiene dos partes: una clara y didáctica síntesis de la teoría de los actos de habla, y una selección de subdisciplinas de la pragmática en relación con las lenguas-culturas: la pragmática transcultural, la pragmática de la interlengua y la pragmática intercultural; sobre los estudios de pragmática transcultural, se señalan sus inicios con el *Cross-Cultural Speech Act Research Project* y los trabajos de Blum-Kulka, House y Kasper de 1989, destacando la atención que en ellos se presta a la comparación entre actos de habla y procedimientos de cortesía en diferentes lenguas; se alude también a los estudios de variación pragmática dentro de una misma lengua; y se concluye con la gran importancia que esta subdisciplina tiene para la enseñanza de lenguas, con abundante aportación de diferentes ejemplos; análogo tratamiento se da, aunque en menor extensión, a las otras dos subdisciplinas, la pragmática de la interlengua y la pragmática intercultural. El apartado de los enfoques metodológicos señala las dificultades de la enseñanza de esta competencia, de unos contenidos menos establecidos y menos objetivables que los de otras, y con unas capacidades más complejas. En una primera parte de cuestiones generales se propone y se ejemplifica la creación de una *conciencia pragmática* y la de una *conciencia intercultural*; se discute acerca de la norma pragmática que quepa seguir, sujeta a una gran diversidad de tipos de variación (local, social, de edad, de género, personal...); y se discute también el tema de la lengua de exposición o *input*, presente en el discurso del profesor y en los materiales de enseñanza. La segunda parte de este apartado se centra en los actos de habla, de cuyo

inadecuado tratamiento en los manuales de enseñanza se dan posibles causas, y para cuya superación se proponen unos principios didácticos. Para el caso práctico se escoge la enseñanza de la invitación, que en nota al final se complementa con interesante información sobre direcciones de internet en las que pueden encontrarse más ejemplos de casos prácticos sobre este acto de habla; su elección se justifica por lo peculiar del acto, dadas las ambivalentes repercusiones que su realización tiene tanto sobre el receptor como sobre el emisor. Para su enseñanza a estudiantes de nivel intermedio de ELE se proponen actividades en tres fases: a) sensibilización a la invitación (lengua materna), b) tratamiento de la invitación (ELE); c) refuerzo; en todos los casos, para las dos partes implicadas, el emisor y el receptor. Todo el capítulo está acompañado de una oportuna serie de notas al final y de una bibliografía extensa y actual.

El último capítulo de la primera parte lo firman I. Alonso Belmonte y M. Fernández Agüero (Universidad Autónoma de Madrid) y está dedicado a la competencia intercultural (CI). Una breve y sintética introducción al capítulo contiene un ordenado compendio de las principales publicaciones sobre el tema en los veinte últimos años, útil guía orientadora para el lector ávido de adentrarse con profundidad en el tema; al final de la misma, las autoras del capítulo formulan un número de preguntas, acerca de la naturaleza de la CI, su didáctica y su evaluación, que dan pie al desarrollo del capítulo. En el apartado de fundamentos teóricos se traza el desarrollo teórico-práctico de la CI, desde su origen en la enseñanza tradicional de la cultura hasta la posterior introducción de contenidos socioculturales en el marco del enfoque orientado a la acción, con las nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo tal como las explica el *Marco Común Europeo*. El apartado de los enfoques metodológicos, previa referencia a los diversos modelos que se han propuesto, se centra en la exposición del enfoque de M. Byram, cuyos trabajos, junto con los de C. Kramsch, se consideran como base del MCER. Se señalan algunas limitaciones del MCER en relación con el modelo completo de la CI de Byram y se recogen diversos trabajos difundidos recientemente en Europa con el fin de suplir estas carencias, algunos de los cuales han contado con la colaboración del propio Byram como asesor externo (el *Intercultural Competence for Professional Mobility* y el *Intercultural Component Assessment*); se completa el apartado con unas pautas para el desarrollo de la CI en el aula y para su evaluación. Finalmente, en el apartado del caso práctico se presenta una serie de propuestas susceptibles de ser incorporadas a cursos de niveles distintos, fundamentalmente dirigidos a adultos y adolescentes; todas ellas se describen siguiendo una misma estructura (título, tipo de actividad intercultural, objetivo intercultural, actividades de lengua implicadas, contenidos socioculturales, desarrollo de la actividad y unas consideraciones prácticas y comentarios) y se organizan según una taxonomía inspirada en la del profesor A. López García, con actividades a) de observación, b) pensadas para afrontar y analizar el choque cultural, c) de presuposición, d) basadas en estereotipos, e) de comparación y contraste, f) de situación g) de crítica constructiva. En la conclusión se señala la necesidad de formación intercultural del propio profesorado y se recoge la propuesta de algunos autores (Barros y Kharnásova, 2012), de elevar la CI a la categoría de macrocompetencia, que contendría dentro de sí la competencia comunicativa, lo cual "facilitaría la transversalización de la interculturalidad en los currículos de enseñanza". Al igual que los otros capítulos del libro lleva una abundante bibliografía y unas oportunas notas finales que amplían la información proporcionada en el cuerpo del texto.

Con el capítulo dedicado a la enseñanza de la comprensión oral (sexto del libro, escrito por R. Pinilla Gómez, de la Universidad Rey Juan Carlos) se abre la segunda parte, sobre las habilidades comunicativas. Tanto el cuerpo del capítulo como las notas y la bibliografía resultan ser menos extensos y prolijos que los de la primera parte, muy abordables por tanto para todo tipo de lector y, al igual que aquellos, sin duda muy provechosos. Contiene una buena síntesis del estado actual de conocimientos sobre la natu-

raleza de la comprensión auditiva como proceso comunicativo, y sobre los procedimientos y técnicas más adecuados para su tratamiento en el aula. Una introducción que glosa la definición de esta habilidad en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes se cierra con la referencia bibliográfica de las diez propuestas más interesantes de acercamiento al estudio de esta habilidad en los últimos veinte años, y con una serie de preguntas al lector, cuyo propósito es orientarle en la lectura reflexiva del resto del capítulo. Los fundamentos teóricos exponen la complejidad de la comprensión auditiva, debida a las diferentes características de las situaciones de comunicación, a los procesos por los que se logra en la lengua propia y a los particulares de la que tiene lugar en una lengua extranjera, con los obstáculos y dificultades que encuentra. Centrándose en los procesos más que en los resultados de la comprensión oral, enumera las estrategias que ayudan a lograrla, tanto de tipo cognitivo como comunicativo y socioafectivo, proponiendo una explotación pedagógica de esas estrategias de acuerdo con los modelos de dos experimentadas profesoras de ELE (Martín Leralta 2009 y Gil Toresano 2004). Finaliza el apartado con la enumeración y glosa de los principios generales de la comprensión oral que expuso Martín Peris en un artículo de 1991 y con una propuesta de procedimientos y actividades para la evaluación de esta habilidad. En el enfoque metodológico se presta especial atención a la elección del método y al análisis de los diferentes tipos de textos orales y de actividades de aula; se completa el apartado con una clasificación de tareas, actividades y tipos de textos adecuados para el aula. Como caso práctico se ha elegido una actividad de comprensión de mensajes de contestador automático, caracterizados por la ausencia de recursos visuales y de toda posible interacción con el emisor; se proponen diversos ejercicios debidamente secuenciados a tenor del modelo ya clásico, en que se realizan antes de la escucha, durante ella y después.

Sigue el capítulo séptimo, sobre la enseñanza de la producción oral (V. González García, del Grupo Val.Es.Co., Universidad de Valencia). Es el primero de los capítulos que declara abordar el tema desde una perspectiva discursiva de la lengua. Consecuentemente, en la primera parte se presentan los fundamentos teóricos, en un enfoque basado en la variedad de géneros discursivos y en la importancia de las variables situacionales en los actos de habla orales. En la introducción se delimita el sentido del término "producción oral" frente al de "expresión oral", al tiempo que se alude a la ampliación de las cuatro destrezas que el *Marco común europeo* propone (añadiéndoles la interacción y la mediación) y se anuncia que el capítulo trata el tema desde una concepción abarcadora que incluye, necesariamente, elementos de la interacción, asumiendo la tesis de Pinilla de que la expresión oral conlleva, en la mayoría de sus facetas, atender a los procesos, características y peculiaridades de la comunicación oral interactiva. La propuesta toma como modelo teórico el estudio de la conversación coloquial, a tenor del aserto de Calsamiglia y Tusón de que "la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales". Ciertamente, la conversación coloquial es tal vez el género más frecuente en las relaciones sociales y aquel en el que los aprendices de una lengua adicional pueden estar más interesados; no obstante, otros géneros de discurso, monogestionados y de registro más formal, son también parte de los objetivos de la enseñanza y así los recoge el *Marco común europeo*. Este apartado de los fundamento teóricos es especialmente interesante por su exposición de las características de la oralidad frente a las de la escritura (o, tal vez mejor dicho: junto a ellas), destacando que entre ambos modos, más que una contraposición, lo que se da es un "contínuum gradual", según palabras de A. Briz. Debido al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la actual etapa de lo que algunos han dado en llamar "segunda oralidad, tras el paréntesis de Gutenberg" potencia aún más la presencia, en uno de esos modos, de rasgos tradicionalmente más propios de una del otros (*sms*, *whatsapp*, *chats*...). Por ello resulta especialmente oportuna la reflexión sobre los rasgos propios de los registros coloquial

y formal, ejemplificados en cuatro realizaciones discursivas diferentes: la conversación coloquial, la carta familiar, el juicio oral y el texto legal escrito. Se exponen a continuación los aspectos lingüísticos fundamentales en los géneros orales, sujetos a variación en los planos fonético-fonológico, gramatical, léxico y pragmático, para finalizar con una breve referencia al componente no verbal. En la segunda parte del trabajo se ofrece una visión teórico-práctica centrada en las principales dificultades con que puede encontrarse el profesor y aportando soluciones y sugerencias prácticas. En los enfoques metodológicos se da respuesta a algunas preguntas más frecuentes sobre el tema: a) ¿Se puede enseñar la producción oral de forma aislada?; b) ¿Qué situaciones comunicativas orales podemos tratar en el aula?; c) ¿Cómo y dónde podemos encontrar materiales reales para el aula?; d) ¿Cómo podemos encontrar temáticas motivadoras. Para la propuesta didáctica se elige el género de la conversación coloquial; el caso práctico proporciona al docente recursos para decidir qué tipo de documentos llevar al aula, qué contenidos presentar y qué actividades de contextualización y de práctica llevar a cabo. La propuesta es muy extensa y detallada, abierta a otras formas de explotación, en las que se invita al docente/lector a que las aplique libremente a sus propósitos y las tome como modelo para generar sus propias actividades. Está pensada para los niveles avanzados (B2-C2) y estructurada en dos fases (de asimilación, de creación), compuestas por varios ejercicios o actividades.

Los dos últimos capítulos tratan las habilidades en lengua escrita y ambos comparten una doble perspectiva: la enseñanza de la habilidad propiamente dicha (leer o escribir), y el aprovechamiento de la estrecha vinculación entre esas habilidades y la adquisición de otras competencias y conocimientos: "aprender a escribir / aprender a leer" y "leer / escribir para aprender", en palabras de las autoras.

N. Lorenzo Galés, de la consejería de enseñanza de la Generalitat de Cataluña, dedica el más extenso de los capítulos del libro (74 páginas) a la comprensión lectora. Su contenido consiste en una detallada exposición de un proyecto de dicha consejería, para la potenciación de la lectura, la oralidad y el plurilingüismo en el sistema educativo; en él se planifican acciones de oferta generalizada en las lenguas oficiales y al menos en una lengua extranjera, al tiempo que se ofrecen clases en las lenguas de las comunidades inmigrantes. En la introducción al capítulo se caracteriza la lectura como un proceso que, más allá de la interpretación superficial del mensaje, requiere una comprensión profunda del documento para convertirlo en conocimiento compartido, y el "saber leer" como un conjunto de habilidades situacionales que dependen de las experiencias previas, de las lenguas utilizadas y de la finalidad de la interacción con el documento; de ahí, la máxima trascendencia de la enseñanza de la lectura en las diferentes lenguas curriculares. En el apartado de los fundamentos teóricos se efectúa un breve repaso a aquellos que en la actualidad enmarcan la comprensión lectora en cualquier lengua de aprendizaje académico y se profundiza en el proyecto de la consejería, desarrollado en el contexto de una sociedad de lenguas en contacto y una escuela con hablantes plurilingües. En los actuales entornos lingüísticos complejos como el que nos ocupa resultan esenciales los conceptos de intención lectora y de enfoques interactivos del aprendizaje. La intención lectora en el aula adquiere especial relevancia cuando se ha de decidir qué texto se escoge y en qué lengua está escrito; la incorporación de textos en diferentes lenguas proporciona la oportunidad de descubrir otras culturas y otras formas de entender el mundo, favoreciendo así el paso de la lectura de la palabra a la lectura de la realidad, como progreso en el crecimiento intelectual y social, de acuerdo con el pensamiento de Paulo Freire; también promueve la transferencia de estrategias lectoras entre las diferentes lenguas del repertorio lingüístico personal. El papel del docente consistirá en cargar de intención las actividades lectoras, facilitar experiencias en entornos enriquecidos y aplicar conceptos de lectura que permitan ampliar las expectativas personales y colectivas del alumnado. En razón

de la diversidad de situaciones en las que actualmente se leen documentos diversos (y en diversas lenguas), se adopta sobre la lectura en lengua extranjera una mirada multidisciplinar, de la que participan la lingüística (la lectura como un componente de la competencia comunicativa global y plurilingüe), la psicología (conectivismo y constructivismo), la pedagogía (aprendizaje colaborativo, interacción entre iguales, autocorrección y corrección compartida) y la sociología (escuela inclusiva, plurilingüe e intercultural). El proyecto incide también en el liderazgo pedagógico y transformador del profesorado, cuya capacidad ejecutiva da como resultado la aportación de visiones complementarias desde otros ámbitos: las neurociencias (inteligencias múltiples), estudios de comunicación en entornos digitales (trabajo semipresencial), enfoques para el desarrollo de conocimientos transversales (tratamiento integrado de lenguas: AICLE, CLIL, EMILE), y planteamientos profesiones y de emprendeduría. Como herramientas organizativas para la planificación de la lectura se dispone del Proyecto Educativo y el Proyecto Lingüístico del centro, para cuya elaboración se aboga por una propuesta integral que, a unas actividades de lectura centradas en la reproducción textual (aprender a leer) o en la asimilación de contenidos curriculares (leer para aprender), añada otras que favorecen la comunicación y en las que el alumno pueda ser protagonista de su aprendizaje y tomar sus propias decisiones (leer para disfrutar), así como aquellas otras en las que pueda hacer hincapié en su actividad libre y creativa (disfrutar leyendo). El apartado de los enfoques metodológicos es una prolongación de lo expuesto en el anterior, con unas propuestas deudoras de la llamada Escuela Activa de principios del s. XX y del pensamiento de F. Giner de los Ríos y de F. Ferrer Guàrdia. Se describen, así, las acciones de metodología reflexiva que se llevan a cabo en el proyecto de la consejería (siguiendo a autores como Schön, Wallace, Richards y Lockhart, u O. Esteve) y se detalla la labor de formación del profesorado desarrollada por el equipo dirigido por Olga Esteve entre 2006 y 2012. Este proyecto se somete a un proceso de experimentación y evaluación, con la aplicación de diversos procedimientos cuya metodología se expone en las siguientes páginas del apartado. Mediante referencias a las pruebas PISA, la autora explica el carácter continuo de la competencia lectora y su relación con el aprendizaje significativo, a través de la deducción del sentido global del texto y de las actividades que profundizan en el análisis de elementos formales y funcionales. Este eje sirve de base para el ejemplo final, con 20 preguntas en forma de microtareas que conforman una actividad para el aula de lengua inglesa en la educación secundaria, basada en la práctica reflexiva y en la adquisición de hábitos dialógicos y que incluye dinámicas participativas y debates en pequeños grupos para el desarrollo de la autorregulación; todo ello se integra finalmente en el portafolio personal del alumno, entendido como la herramienta para la gestión y la autoconsciencia de la adquisición de estrategias. El interés de este capítulo no se limita al profesorado responsable de la docencia en las aulas, sino que se extiende a quienes tienen funciones organizativas en las instituciones y organismos educativos.

Y el libro se cierra con el capítulo sobre la enseñanza de la producción escrita, cuya autora es O. Esteve, profesora de la Universidad Pompeu Fabra. Esteve enfoca la el capítulo en las dos dimensiones desde las que la producción escrita puede trabajarse en el aula de lengua extranjera: como habilidad de expresión y como proceso reflexivo de aprendizaje, dos dimensiones que propone promover de forma integrada. Este enfoque halla su fundamento en los supuestos teóricos de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, así como en la lingüística textual y el análisis del discurso; la autora recurre al *Marco Común Europeo* para exponer la concepción del uso de la lengua como el conjunto de acciones que las personas realizan gracias a sus competencias no solo lingüísticas sino también generales, en unas actividades lingüísticas en que se producen y reciben textos; concepción que complementa con la tesis de Wolf y Legenhausen según la cual esos usos, para promover el desarrollo de una lengua extranjera, no pue-

den limitarse a la comunicación sino que han de incluir la reflexión sobre la lengua. En esa perspectiva, la producción escrita ofrece una gran potencial pues, por su idiosincrasia, fuerza al aprendiz a prestar mucha más atención al código lingüístico que las otras habilidades. Estas ideas enlazan con la Hipótesis del Output Comprensible de M. Swain y con los principios de la Teoría Sociocultural, especialmente en su aplicación al aprendizaje de lenguas adicionales tal como los han desarrollado, entre otros, J. P. Lantolf, N. Mercer o la propia O. Esteve, aplicando a esta parcela de la enseñanza las ideas de mediación, Zona de Desarrollo Próximo o andamiaje colectivo, de matriz vygotskiana; especial atención recibe la propuesta de la evaluación dinámica, en la cual, más allá del juicio sobre la corrección del texto, se adelantan e incorporan en el momento adecuado todas las ayudas necesarias para que el aprendiz construya el texto de la mejor forma posible; finalmente, se dedican unos párrafos a glosar la idea del texto como unidad mínima de expresión en el desarrollo de la producción escrita. En cuanto al enfoque metodológico, O. Esteve se sitúa en el de una enseñanza orientada a la acción, por la importancia que en él se le concede tanto al proceso como al resultado de la acción de escribir, por su poder motivador y potenciador de la creatividad del alumno y de su implicación en el proceso, y por la integración que facilita con las otras destrezas; fundamental en este enfoque es el concepto de agentividad, acuñado por Ahern, que sitúa al aprendiz en el centro del proceso, como individuo activo con identidad propia. Desde el enfoque adoptado, pues, las actividades de producción escrita deben atender a tres grandes criterios: deben ser funcionales, creativas y autorreguladoras. El caso práctico que se nos propone tiene como finalidad promover la implicación del alumnado en la producción de textos escritos desde un trabajo activo, creativo y reflexivo, de forma autónoma y en ayuda del desarrollo de la competencia comunicativa; consta de cuatro estrategias pedagógicas: la secuencia didáctica, el proyecto de comunicación, el tratamiento de la evaluación como herramienta de aprendizaje y el trabajo consciente de enriquecimientos de los propios textos escritos. Cada una de estas cuatro estrategias viene desarrollada al detalle y con aporte de materiales didácticos ya aplicados y experimentados, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria y en las escuelas oficiales de idiomas; es este un apartado muy rico e interesante, por las muestras que ofrece y por los comentarios con que los acompaña la autora. Una de sus principales características es que la actuación pedagógica está muy planificada y muy pautada, con el objetivo de traspasar paulatinamente al aprendiz el control de sus actividades de aprendizaje y de capacitarlo para que elabore sus propios textos de forma autónoma. Como señala la autora en sus conclusiones, en el capítulo se ha mostrado que aprender a escribir en una nueva lengua es mucho más que aprender a redactar: es aprender a construir lo que uno quiere expresar haciendo uso de todos los recursos que tiene a mano. Unos comentarios finales, con reflexiones de profesores que han experimentado en sus aulas estas estrategias, confirman los resultados satisfactorios que han producido.

Ernesto Martín Peris
Universitat Pompeu Fabra
ernesto.martin@upf.edu

La "Biblia" de los profesores en Inglaterra: Times Educational Supplement

http://www.tes.co.uk

Si en el último Boletín presenté mi experiencia en Inglaterra en una Carta, esta vez me gustaría mostraros un portal esencial para cualquier docente en aquel país. No es específico para profesores de ELE, ni nos facilita únicamente materiales, pero es precisamente esa complejidad y riqueza lo que lo hace tan útil. Antes de pasar a presentar las diferentes secciones, comentar que se trata de una página en inglés, pero altamente intuitiva y de fácil navegación.

En primer lugar, la primera pestaña que nos encontramos si comenzamos por la izquierda es la de la sección ***Jobs*** nos permite buscar trabajo. Como acabo de mencionar, no se limita a la enseñanza del español, sino que hemos de refinar nuestra búsqueda por ámbito (guardería, primaria, secundaria...), responsabilidad (profesor, director, incluso secretariado) y asignatura. Igualmente, nos permite limitar la zona introduciendo un código postal y el radio de búsqueda. Si esto fuera poco, también facilita ofertas de trabajo fuera del Reino Unido. Por último, si tenemos claro lo que buscamos, es posible fijar alertas para que se nos envíe un correo electrónico cada vez que aparezca un puesto que nos pueda interesar, o al final del día con todo lo nuevo. Claramente, este apartado es tan útil para aquellos que ya se han hecho un hueco en ese sistema educativo pero buscan un cambio de aire como para aquellos que se estén planteando comenzar la aventura británica, ya que solicitudes respondiendo a ofertas de trabajo es la única manera de conseguir un puesto en este país, e ir de puerta en puerta entregando currículos un esfuerzo sin recompensa.

A continuación tenemos ***Teaching Resources***, posiblemente lo más interesante para cualquier profesor de ELE, ya que nos facilita gran cantidad de materiales listos para llevar al aula. Una vez más, podemos encontrar recursos para diferentes edades, y es imprescindible refinar la búsqueda. Existen cantidad de presentaciones digitales, tarjetas que podemos imprimir para introducir vocabulario, actividades que se pueden utilizar para reforzar lo ya trabajado, y juegos para dinamizar nuestras clases. Aunque una búsqueda siempre lleva tiempo, todos somos conscientes de las horas que podemos pasarnos preparando recursos e intentando re-inventar la rueda. Cabe destacar, no obstante, dos pequeños problemas de este apartado. Por un lado, es necesario registrarse -de manera gratuita- para tener acceso a todas las presentaciones y hojas de actividades. Por otro lado, no aparece ninguna referencia a los niveles del *Marco Común Europeo* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, sino que los materiales se agrupan teniendo en cuenta los ciclos del sistema educativo británico y en muchos casos se relacionan con manuales específicos. No obstante, se puede presuponer que cuanto mayores sean los alumnos a los que se destinan, mayores serán también su nivel y la dificultad de los materiales.

Para mí éstas han sido las dos secciones más útiles durante mi experiencia en el Reino Unido, pero también podemos encontrarnos con noticias (en ***School News*** y ***FE News***, destinadas a profesores en enseñanza obligatoria y universitaria respectivamente), foros (en ***Community***) o cursos (en ***Courses***). Es decir, tanto profesores con experiencia pero que quieran estar al día como otros que se estén introduciendo en la profesión pueden sacar gran partido de este portal.

Fomentemos la autonomía de nuestros estudiantes: Practica Español

www.practicaespanol.com/es/noticias/ent/2/

Completamente diferente es la página que nos ocupa ahora. Con una atractiva presentación que a simple vista nos puede recordar a la edición digital de un periódico, este portal que cuenta con la colaboración del Instituto Cervantes y la Agencia EFE es ideal para el aprendizaje autónomo. En él nuestros alumnos se encontrarán con noticias de lo más actuales, pero también con apuntes de gramática o pruebas de nivel. Una ventaja para alumnos de nivel inferior es que se pueden cambiar el idioma de navegación a inglés, francés, portugués, alemán o chino.

Lo primero que cualquier estudiante de una lengua extranjera debe hacer es ser consciente de su nivel. Por eso, si no lo saben ya, tienen la oportunidad de comprobarlo en esta Web. Una vez hecho esto, se pueden buscar contenidos por tema a la derecha de la página principal, o por nivel en la sección de ***ejercicios***. Esto les permitirá profundizar en temas tratados en clase, o practicar español con aquello que despierte su interés. La mayoría de artículos además se acompañan de audios o vídeos, con lo que pueden resultar más motivadores, al tiempo que ofrecen la opción de trabajar la destreza auditiva. Relacionado con esto, cabe apuntar que la sección de ***Música*** que aparece como una pestaña independiente no se centra en canciones o *videoclips*, sino en noticias relacionadas con ese ámbito. Quizás esta sea una de las cosas que le faltan a esta completa web: una sección donde se trabajen canciones.

Para aquellos interesados en la ***Gramática***, este apartado les dará la oportunidad de revisar gentilicios, verbos, morfología, ortografía y sintaxis. Aquí se pueden encontrar breves aclaraciones que pueden solucionar dudas de manera rápida. Otra herramienta que puede ser extremadamente ventajosa para resolver dudas mientras nuestros alumnos utilizan este recurso son los diccionarios (*DRAE* y *Panhispánico de dudas*), a los que hay acceso directo desde la columna de la derecha. Lo que sí se puede echar en falta son actividades para practicar y afianzar los aspectos explicados.

Vemos pues, cómo las nuevas tecnologías, a pesar de que pueden ser motivo de grandes distracciones, también pueden potenciar la autonomía de nuestros alumnos. De este modo, el trabajo fuera del aula se vuelve organizado, motivador y actual gracias a recursos como los que acabamos de comentar. Además, al incorporarse el nivel del texto, y la opción de corregir las respuestas a las actividades, no supone trabajo extra para el docente. Así, todo el mundo gana.

Ana Sanmiguel Mariño
anasanmiguel86@gmail.com
Anglo European School
(Essex, Reino Unido)

Rafael Orozco y Gregory R. Guy
El uso variable de los pronombres sujetos: ¿qué pasa en la costa caribe colombiana?

www.lsu.edu/faculty/rorozc1/Publica/Orozco_y_Guy2008.pdf

Aunque las gramáticas tradicionales de español como lengua extranjera (ELE) han buscado simplificar el uso de los pronombres partiendo del hecho de que los pronombres tácitos tienen como única función dar claridad y énfasis al sujeto, la verdad es que esta explicación se queda corta y desconoce otros factores lingüísticos y sociales que también intervienen en el uso de los pronombres. Precisamente Rafael Orozco y Gregory R. Guy en este artículo nos muestran como la alternabilidad de sujetos del español va más allá del intento de que la información sea clara o de expresar énfasis.

Orozco y Guy estudiaron el uso variable de los pronombres sujetos en Barranquilla, una de las ciudades más grandes e importantes de la costa atlántica colombiana. Para el análisis de datos utilizaron un corpus que incluye más de 8.000 verbos conjugados. En este corpus se observó la distribución de los sujetos tácitos e implícitos junto con los efectos de nueve variables lingüísticas y cinco sociales. Las variables lingüísticas fueron: estilo discursivo, tipo de oración, persona y número del sujeto, reflexividad del verbo, tiempo- modo y aspecto verbal (TMA), persona y número del verbo, contenido léxico del verbo, conexión referencial con el verbo precedente y la regularidad verbal. Para el análisis de los factores sociales se incluyó la edad, el sexo del hablante, la escolaridad, el estatus socioeconómico y las condiciones de muestreo. El programa estadístico Goldvarb les permitió determinar los factores que influían de forma significativa en el uso de sujetos explícitos del español costeño.

Los resultados mostraron que el uso de sujetos explícitos en el español costeño era del 35.7%. Si comparamos este porcentaje con el de un estudio (mencionado en este artículo) de Cameron (1993) en el que se analizó el uso de pronombres de 10 participantes de Madrid y de 10 de Puerto Rico se ven claras diferencias, ya que en este último estudio se demostró que la utilización de sujetos explícitos era del 20% en Madrid y de 44.7% en Puerto Rico. Esta variabilidad de resultados sugiere que la expresión de los pronombres personales está claramente condicionada por la ubicación geográfica. En este sentido, podríamos sugerir que el español peninsular, al menos en el caso de Madrid, no favorece el uso de sujetos explícitos cuando se compara con el español puertorriqueño. Aunque podríamos especular que el contacto con el inglés podría ser un factor condicionante en el caso del español puertorriqueño, por el momento sólo buscamos señalar que la ubicación geográfica tiene un impacto en la producción de los pronombres tácitos e implícitos.

Adicionalmente, Orozco y Guy encontraron que factores lingüísticos como la persona y el número, el tiempo-modo-aspecto, el tipo de oración, el contenido léxico del verbo y la conexión referencial son factores condicionantes en la expresión de los pronombres. En cuanto al factor de persona y número, se encontró que mientras el pronombre de primera persona singular favorece el uso de sujetos implícitos, la primera persona plural los desfavorece. El tiempo-modo-aspecto también es un factor condicionante. De hecho el estudio mostró que los paradigmas verbales más distintivos como el presente o el pretérito de indicativo favorecen el uso de sujetos implícitos más que los paradigmas menos distintivos como el imperfecto o el presente de subjuntivo. En cuanto al tipo de oración, las oraciones condicionales y relativas favorecieron más que las subordinadas y coordinadas la expresión de

sujetos explícitos. Con referencia al contenido léxico del verbo, los verbos de estado presentaron mayor probabilidad de aparecer con sujetos explícitos que los de actividad mental, actividad externa, y estimativos. En cuanto a la conexión discursiva, los resultados sugieren que los sujetos explícitos tienden a expresarse más cuando hay un cambio completo del sujeto que cuando hay una continuidad del mismo. En relación con los factores sociales, el estudio sugiere que los jóvenes prefieren los sujetos tácitos, mientras que los mayores los explícitos.

En resumen, este artículo nos muestra que hay factores de tipo lingüístico y social que parecen influir en la expresión de los sujetos tácitos y explícitos. Además, y como sugiere el estudio, esta alternancia idiosincrática está también condicionada por la ubicación geográfica de los hablantes.

Leonardo Moreno
Language Acquisition Research Laboratory
Universidad de Ottawa, Canadá

Andrea Révész
"Working Memory and the Observed Effectiveness of Recasts on Different L2 Outcome Measures"

Language Learning, 62(1), 2012, 93-132.

Partiendo de que los *recasts* promueven el progreso en la adquisición de la lengua segunda (L2), y de que la memoria de trabajo interviene en la relación entre los *recasts* y el desempeño de los informantes en los varios tipos de medida del resultado (*outcome measure*), la investigadora pretende contribuir a la escasez de estudios empíricos que apoyan estas premisas.

Los *recasts*, a menudo proporcionados por el profesor, son una reformulación del enunciado erróneo del aprendiz mediante modificar el error sin cambiar el contenido semántico. La bibliografía existente sobre adquisición de segundas lenguas (ASL) abunda en estudios sobre el papel que desempeñan en el aprendizaje de idiomas por varias razones, una siendo el tipo de retroalimentación correctiva más empleada en el aula. Hoy día, ante la certeza de que los *recasts* son beneficiosos para la adquisición de la L2, estudios como el presente pretenden investigar de qué forma lo son.

Las teorías de ASL que consideran el aprendizaje de lenguas en adultos al mismo nivel que cualquier destreza cognitiva compleja hacen la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Aunque se han llevado a cabo estudios que demuestran que los *recasts* contribuyen tanto a facilitar el aprendizaje de conocimiento declarativo como a automatizar conocimiento procedimental, muy pocos se han dedicado a averiguar su efecto dependiendo de la medida del resultado empleada.

De igual manera, la memoria de trabajo, que almacena temporalmente y maneja información, se considera clave en la capacidad de aprender idiomas. Dos de sus componentes son la memoria fonológica a corto plazo (*phonological short-term memory*), que guarda información

verbal durante cortos periodos de tiempo, y la capacidad compleja verbal de memoria de trabajo (*complex verbal working memory capacity*), que no sólo guarda información verbal sino también la procesa. Hasta la fecha, apenas existen estudios que examinan hasta qué punto intervienen en la efectividad de los *recasts* y los pocos estudios que se conocen conseguido resultados bastante variados.

Noventa hablantes nativos de húngaro que estudiaban inglés como lengua extranjera se clasificaron en un grupo control (n=18), que respondió sólo los *pretest, posttest* y *delayed posttest*. A su vez, dos grupos experimentales (n=36 cada uno) participaron en tres sesiones de tratamiento llevadas a cabo después y antes de contestar los *tests*. Los informantes se eligieron a partir de los resultados del *pretest* que confirmaban que no habían aprendido una forma gramatical concreta del inglés: el pasado continuo. Asimismo, se administraron a la mitad de los grupos experimentales pruebas para determinar la capacidad de la memoria fonológica a corto plazo (*digit span, nonword span*) y para medir la capacidad compleja verbal de memoria de trabajo (*reading span)*. Los *pre-, post-* y *delayed posttests* comprendían tres tareas, las dos primeras sin presión de tiempo: juicio de gramaticalidad (que empleaba sólo conocimiento declarativo), descripción escrita de una foto (que involucraba tanto conocimiento declarativo como procedimental), y descripción oral de cinco fotos (que implicaba conocimiento procedimental). Respecto al tratamiento, había tres versiones, una para cada sesión, en las cuales los alumnos describían diez fotos que contaban una situación hipotética, como un robo en un banco. Sólo los alumnos del grupo *recast* iban recibiendo esta retroalimentación mayoritariamente para errores en el pasado continuo.

Los resultados confirman que los *recasts*, si se evalúan mediante medidas que necesitan del uso de conocimiento procedimental, resultan en un cambio mayor. En el grupo *recast*, aunque se iba disminuyendo el número de retroalimentaciones correctivas a lo largo del tratamiento, como indicador de que los informantes iban cometiendo menos errores en el uso del pasado progresivo, se puede observar una gran diferencia de la correlación de los resultados de la efectividad de los *recasts* y de la medida empleada. Las mejoras en la tarea de descripción oral, según el análisis estadístico, son significativamente mayores que las de la descripción escrita y de los juicios gramaticales. Ambos grupos, *nonrecast* y control, mostraron progresos poco importantes. Igualmente, se confirma la influencia de la memoria de trabajo en la efectividad de los *recasts* en las distintas medidas del resultado. Los informantes del grupo *recast* que tenían una alta capacidad compleja de memoria de trabajo verbal tendían a mostrar un mayor progreso en las tareas escritas y los que tenían una alta capacidad de la memoria fonológica a corto plazo, en las tareas orales.

En conclusión, aunque los *recasts* pueden contribuir en el progreso de tanto el conocimiento declarativo como el procedimental, e incluso pueden generar nuevo conocimiento declarativo, tienen una mayor influencia positiva en la adquisición del conocimiento procedimental. Otro punto que merece destacarse es la aparente no transferabilidad de destrezas, en el sentido de que lo que se ha aprendido en el tratamiento, un ejercicio oral, es difícil de aplicar en las tareas escritas por lo que evidencian los resultados. Lo novedoso del estudio es que se ha demostrado cómo la memoria de trabajo influye en la efectividad de los *recasts* observada en las distintas medidas del resultado. La metodología empleada en el estudio no solo nos ofrece así una comprensión más profunda de cómo son beneficiosos los *recasts* en el aprendizaje de una L2, sino que también al analizarse en relación con la capacidad de la memoria de trabajo, nos informa de que los *recasts* siguen teniendo cambios positivos en el sistema interlingüístico de los aprendices a pesar de las diferencias individuales.

Anna Marie Sibayan
University of the Philippines Diliman
Colaboradora del Grup per l'Estudi del Repertori Linguistic, GRERLI,
Universitat de Barcelona

María Teresa Barriel Guevara
"Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües"

***RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, núm. 27, 2015**

El presente artículo ofrece una reflexión didáctica acerca de diversas metodologías que se podrían llevar a cabo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en contextos interculturales. En concreto, la autora, María Teresa Barriel Guevara, centra su trabajo en los inmigrantes de la Universidad de Oriente (Cuba) con el fin de fomentar su integración de modo que se conviertan en lo que ella denomina ciudadanos turistas en contraposición al sentimiento de turistas ciudadanos. Dicho de otro modo, el fin de las propuestas de la autora es la finalización de los estereotipos culturales a través de la aplicación de procesos de enseñanza/aprendizaje que favorezcan el intercambio entre culturas, el respeto hacia la diversidad, la convivencia y el diálogo, entre otros aspectos. Además, en el aula también tiene lugar la interacción entre la cultura meta y la diversidad de culturas de origen que componen las aulas de ELE en esta universidad. Este hecho, según la autora, determina el aprendizaje de otras culturas, además de la superación de clichés alimentados por actitudes egocéntricas hacia la cultura origen, calificándola como superior.

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos de ELE, el profesor es el responsable de guiar al alumno, aunque será tarea primordial de este último despojarse de prejuicios hacia la lengua y cultura metas. A su vez, el docente deberá transmitir la relevancia existente entre la cultura materna y la lengua que aprende, puesto que las aulas de ELE en la Universidad de Oriente están constituidas por alumnos procedentes de diferentes culturas donde la convivencia y la tolerancia son máximas comunes.

Estas propuestas metodológicas acerca de la inclusión del componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras están basadas en aquellas que surgieron en los años 90. Más concretamente, la autora parte de la teoría de la Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 1995), de la teoría del Constructivismo (Vygotsky, 1985), así como de la teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1960).

Conforme el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Byram, el discente de lenguas extranjeras debe manifestar una comprensión hacia las otras culturas, donde, a su vez, el contexto sociocultural y emocional-afectivo del alumno juegan un papel crucial para el conocimiento de la lengua y cultura metas. De hecho, Byram estructura su modelo en cuatro saberes: *saber ser, saberes, saber aprender* y *saber hacer*. Todos ellos comparten la capacidad del alumno de desarrollar actitudes positivas de inclusión de nuevas perspectivas culturales. Es ahí donde el profesor debe plantearse conseguir la integración de esos cuatro saberes a través de un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en la interacción cultural. Para ello, el alumno necesita hacer un análisis de su propia cultura para poder fomentar la tolerancia hacia las otras. Concretamente, la autora argumenta la importancia de transcender el nivel monocultural para conseguir alcanzar, según lo denomina Meyer (2005), el nivel transcultural. Además, este artículo propone medidas para reducir el choque entre culturas, para dotar así al alumno de herramientas lingüísticas que le permitan desenvolverse e integrarse en el contexto sociocultural de la lengua meta (es decir, para que pueda desarrollarse como usuario ciudadano).

Por otro lado, estas propuestas metodológicas incorporan el aprendizaje activo del alumno a través de la interacción con otras culturas. Desde este enfoque constructivista, el discente parte del conocimiento cultural en su lengua origen para poder extraer sus propias conclusiones sobre la cultura meta. De hecho, la autora propone trabajar competencias orientadas a la acción donde el alumno realiza tareas comuni-

cativas que le permiten la interacción y comprensión de la diversidad cultural del grupo.

Por último, la autora establece determinadas acciones didácticas como herramientas a llevar a cabo tanto por el docente como el discente. Concretamente, aquellas actitudes que desarrollen el contacto entre culturas, así como la búsqueda de factores comunes y opuestos entre las mismas, conducirán a la creación de un espacio de enseñanza/aprendizaje intercultural de ELE que rompa con estereotipos hacia determinadas culturas.

Silvia Sánchez Calderón
Universidad de Valladolid

Amy S. Finn; Taraz Lee; Allison Kraus y Carla L. Hudson Kam
"When it hurts (and helps) to try: the role of effort in language learning"

***PLoS ONE*, vol. 9, n.° 7, pp. 1-9, 2014.**

Paradójicamente, aunque en los primeros estadios el adulto avance en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) más rápido que el niño debido a su madurez cognitiva, a largo plazo, rara vez hay adultos que alcancen niveles nativos en la L2, la pregunta clave, y clásica, es *¿por qué tiene más facilidad un niño de adquirir un idioma que un adulto?* Partiendo de este interrogante, y a partir de la conocida hipótesis de la existencia de un período crítico para la adquisición de una lengua (v. Lenneberg, 1967), trabajos de investigación previos en los campos de la neurociencia y la psicología –Newport, 1990; Fox, Snyder, Vincent, Corbetta & Van Essen, 2005; entre otros– han mostrado también que el sistema cerebral de los niños es diferente al de los adultos, especialmente en relación con la corteza prefrontal, la cual ocupa un lugar privilegiado para el desarrollo de la memoria declarativa, que consiste en aquellos conocimientos que aprenden de forma consciente, y requiere que la persona se esfuerce, como la memorización semántica. En la niñez temprana, y debido a que su corteza prefrontal aún no ha madurado, cuando aprenden una lengua, los niños tienen menos interferencias de la memoria declarativa y se ven obligados a usar mecanismos relacionados con la memoria procedimental, la cual sólo se adquiere por medio de la práctica constante y resulta muy difícil de aprender tras una única presentación, como montar en bicicleta o el aprendizaje de la gramática (Ullman, 2001; Ramscar & Gitcho, 2007). Posiblemente es este hecho lo que hace que los niños aprendan mejor que los adultos, especialmente las estructuras gramaticales complicadas.

Con la intención de comprobar esa predicción y detectar cuáles son los factores que podrían impedir la adquisición de la L2 por parte de los adul-

tos a niveles nativos, los autores diseñaron dos experimentos a partir de nueve pseudopalabras bisilábicas sin un sentido concreto, las cuales se podían clasificar en tres categorías según el orden de las vocales y las consonantes en éstas. En la primera prueba, los participantes del primer grupo (n=22) escucharon este idioma artificial durante 10 minutos, seguidos de una serie de tres palabras que incluían palabras que los sujetos no habían oído antes pero que encajaban también en una de las tres categorías. Les pidieron que identificaran y segmentaran las palabras, que las ordenaran y, por último, que buscaran las reglas internas de clasificación. En la segunda se dividió el segundo grupo (n=66) en tres subgrupos y cada subgrupo (n=22) realizó una de las tareas anteriormente mencionadas. La diferencia consistía en que al primer grupo antes de realizar las tareas no le habían indicado el propósito de la prueba, y para evitar que pensaran demasiado en la lengua del experimento, les dieron la opción de hacer un rompecabezas o colorear mientras escuchaban. En cambio, al segundo grupo, se le había dado la instrucción explícita de memorizar las nueve palabras de las que se componía el vocabulario de la lengua inventada y se le había informado de la existencia de tres categorías léxicas cuyas reglas debía inferir.

Los resultados de los dos casos estudiados son bastante dispares: en la prueba de la segmentación léxica el grupo 1, de esfuerzo, presenta mejores resultados que el 2, de no-esfuerzo, pero no en la deducción de las reglas estructurales, es decir, la gramática; y en cuanto a la prueba de ordenar palabras, el esfuerzo como estímulo tiene un efecto complejo, aunque en la mayoría de los casos es nulo. Ello demostraría que, al menos, el aprendizaje de la segmentación léxica y el de la gramática siguen patrones diferentes. Así, queda confirmada la hipótesis de los autores de que ¨the effort should hurt grammar learning, but not word segmentation, relative to no effort¨ (Finn, et al., 2014: 6).

Los autores concluyen afirmando que contrariamente a lo que podría esperarse, los resultados son en realidad bastante predecibles y que uno de los puntos destacables de esta investigación consiste en mostrar que el aprendizaje, o cualquier comportamiento humano, no debe ser examinado de manera simplista, ya que los resultados siempre se ven afectados por múltiples factores que interactúan entre sí.

Zhu Jingtao
Departamento de Didáctica
de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

Elisa Rosado; Melisa Aparici y Joan Perera
"Adapting to the circumstances: on discourse competence in L2 spanish"

Cultura y Educación, vol. 26, n.º 1, 2014, 71-101.

Rosado, Aparici y Perera exponen en este artículo los resultados del análisis realizado sobre textos producidos por hablantes de español L2 con coreano y árabe como L1, teniendo en cuenta dos aspectos: por un lado, si los patrones relativos a los niveles de conectividad en textos expositivos y narrativos y los recursos que marcan un posicionamiento distanciado en textos expositivos pueden compararse con los descritos en español L1 y, por otro, si el comportamiento de los no nativos se verá definido por su nivel de competencia.

Con el objetivo general de caracterizar el desarrollo del repertorio lingüístico, tanto de nativos como de hablantes de L2, el presente trabajo se centra en determinar si los indicadores de desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L1 pueden aplicarse en el análisis de la L2. En este artículo se exponen los resultados obtenidos a partir de dos estudios que analizan la organización del discurso en español L2 considerando dos aspectos principales: la conectividad intraoracional (estudio 1) y los recursos lingüísticos utilizados para la expresión de una perspectiva distanciada (estudio 2).

Para la realización de los estudios, se trabajó con tres grupos de edad: PRI: 9-10 años, ESO: 12-13 años y ADU: 18-40 años. Los participantes tenían como L1 el árabe o el coreano, el tiempo de estancia mínima en España fue de 4 años y residían en Murcia, Madrid o Barcelona. En cuanto al nivel de competencia, las producciones de los participantes fueron clasificadas dos niveles: inicial-intermedio y intermedio-avanzado. Para la obtención de los datos, los participantes veían un vídeo sobre situaciones conflictivas y tenían que producir, tanto de manera oral como por escrito, algo relacionado que les hubiese ocurrido (textos narrativos) y hablar/escribir sobre ese tema, produciendo, de esta manera, 4 textos cada uno.

A partir de los datos obtenidos en el estudio 1, los autores apuntan que, por una lado, las unidades de discurso resultan un indicador válido para evaluar las habilidades discursivas en L2. Por otro, la distribución de niveles de conectividad en español L2 no presenta un patrón evolutivo, si bien el género discursivo sí que juega un papel en la organización interna de los textos.

En lo que respecta al estudio 2, también concluyen que el uso de recursos para la expresión de una perspectiva distanciada es un indicador válido para la evaluación de la competencia discursiva en L2. Existe, además, una clara diferencia en cuanto a la frecuencia de uso de estas formas entre las producciones de L1 y L2, siendo en los textos nativos donde mayor número y variedad de estos recursos se localiza.

Como conclusión general, los autores afirman que la aparición y el uso de los diferentes tipos de conectividad o de los recursos de distanciamiento no está relacionado con el nivel de competencia en L2 y que estos hablantes se valen de diversos recursos para paliar las carencias lingüísticas que sufren a la hora de construir unidades discursivas. Por tanto, sus limitaciones no afectan a la organización global del discurso.

Pablo Horcada Iriarte
Colaborador del GRERLI
Universitat de Barcelona

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

To teach or not to teach

Juan Luis Suárez Granda
Bruselas-1998 - Oviedo, 2015

Personajes

PRESENTADOR DEL ESPECTÁCULO. ADJUNTO. MAESTRO. PROFESOR DE ESPAÑOL. ALUMNO. ALUMNA. OTROS ALUMNOS (Son personajes que se limitan a cuchichear, afirmar o negar, mofándose del profesor a sus espaldas, subrayando el tono burlesco de la obra.

Vestimenta y *atrezzo, demodés*. La situación no es la de ahora.

(Primer plano, escena iluminada. El resto del escenario, en penumbra. Aula sugerida de forma sucinta: izquierda, mesa del profesor con cuadernos en desorden. Centro, pupitres. Derecha, pizarra con frases de escritura titubeante y faltas de ortografía. Elegancia Fred Astaire del PRESENTADOR, sombrero de copa, chaqué, pajarita, guantes negros y bastón de pomo esférico. ADJUNTO, aire chaplinesco, sombrero de hongo, traje raído, guantes blancos enseñando los dedos. Recuerdan vagamente a los personajes de *Esperando a Godot)*.

Suena "Macarena". PRESENTADOR y ADJUNTO, a derecha e izquierda del escenario, siguen la melodía. PRESENTADOR, ampuloso, exagera los pasos de baile. ADJUNTO pierde el paso al querer imitar a PRESENTADOR. Baja la melodía a segundo plano. MAESTRO avanza hacia el proscenio y se dirige al público con tono altisonante. Progresivamente se va percibiendo la rivalidad entre uno y otro. Viéndolos dialogar, los ALUMNOS parecen estar viendo un partido de tenis.

PRESENTADOR. Buenas tardes. Quiero decir, buenas noches.

ADJUNTO. Buenos días. Quiero decir, buenas noches, quiero decir, muy buenas tardes, bueno, según se mire...

PRESENTADOR. (*Al público.*) Este no se aclara. (*Tras unos segundos*:) To teach or not to teach!...

ADJUNTO. (*Imita a Hamlet, sosteniendo una supuesta calavera en su mano derecha. Trastrabilla, está a punto de caerse y medio tartamudea*) ... that is the question!...

PRESENTADOR. (*Silabeando*). To-teach!...

ADJUNTO. ...or-not-to-teach!

PRESENTADOR. (*Dirigiéndose al público*). ¿Alguno de ustedes quiere usted ser?...

ADJUNTO. *(Medio tartamudo.)* ¿Quie-re-ustezzzz [sic]?...

PRESENTADOR. Arranca de una vez, hombre de dios. (Resolutivo *y señalando a alguien de la primera fila.)* ¿Quiere usted ser profesor?

ADJUNTO. (*Atropelladamente.*) ¡Jolín! ¡Siempre me estropeas las réplicas! presentador. (*A ALUMNA.*) ¿Quieres ser profesora?

ALUMNA. *(Niega exageradamente con la cabeza.)* No, para nada, qué va... ¡Ni loca!

PRESENTADOR. Eres una chica lista, con criterio. ¡Toma! (*Le entrega un caramelo gigante o un chupa chups que lleva dentro la pechera que saca como un ilusionista una paloma. Le palmea la espalda, significando lo acertado de su elección.* A ALUMNO:) ¿Y tú, quieres ser profesor?

ALUMNO. (*Afirma exageradamente. Es algo simplón.)* ¡Oh, sí, ya desde que era así. (Indica su supuesta estatura, separando índice y pulgar diez centímetros.) Me encanta la aventura, las empresas difíciles... escalar el Everest, volar en parapente en caída libre. Soy algo masoquista, ¿sabe?

MAESTRO. (*Al público.)* ¡Dios mío, está loco.

(*Le da un coscorrón con otro chupa chups, y luego, una caricia compasiva.* (*A PROFESOR*) ¿Y usted, está contento de ser profesor?...

PROFESOR. (*Gesto histérico. Recuerda al miembro de "Martes y Trece" en su sketch "Encarna de noche".*) ¡¡¡¡No!!!! En absoluto. Habría preferido ser obispo, dentista, astronauta, músico callejero..., incluso suplente de un equipo jugador de rugby de barrio. (*La lista puede alargarse.*) Preferiría cualquier cosa... (*En tono sufrido:*) No estoy loco, ni pasado de rosca, ni, ni, ni... (*Sin embargo, parece estar pasado de rosca.*)

ADJUNTO. (*Con pronunciación italiana y aplaudiendo exagerando el gesto.*) Bravo, bravo, bravísimo!... (*Al público*). Es un hombre inteligente, aunque, demasiado tarde... (*Le da una fuerte palmada en la espalda que casi lo hace caer.*) Bueno, sí, habría podido ser una persona inteligente, de haber elegido mejor...

(*Redoble de tambor o golpe de platillos circense.*)

PRESENTADOR. Esta noche asistirán ustedes...

ADJUNTO. ...a una acción dramática. (*Mirando a PROFESOR. Pausa reflexiva.*) ¿Pero es dramática?

PROFESOR. Más que dramática es trágica. Aunque, más que trágica, es grotesca.

ADJUNTO. No, es realista.

PRESENTADOR. No, es surrealista.

ADJUNTO. No, es tragicómica.

PRESENTADOR. No, es comicotrágica.

ADJUNTO. No, es melodramática.

PRESENTADOR. No, es melódica.

ADJUNTO. No, es tragicomelódica.

PRESENTADOR. ¿Tragicotrágica? (*Vuelve a primer plano unos segundos "Macarena". Luego suena de fondo.*)

ADJUNTO. Ustedes nos dirán el género dramático. (*Vuelve a primer plano unos instantes "Macarena". Luego suena de fondo.*)

PRESENTADOR. ¿Lugar?

ADJUNTO. Una escuela de las afueras de Madrid / París / Roma / Nueva York...

PRESENTADR. ¿Acción?

ADJUNTO. Una acción (*titubeante*), una acción muy activa, muy agente, muy paciente, muy pasiva, muy perifrástica, muy sufrida... Incluso taurina. (*PROFESOR se toca con una montera de torero y al darse la vuelva, se ven en su espalda dos banderillas exageradamente sangrientas.*) En suma, muy quijotesca, hasta sanchopancesca.

PRESENTADOR. (*Aparte, al público y haciendo trompetilla con una mano.*) Este no se aclara. Menos mal que estoy yo... que si no...

ADJUNTO. Sí, como decíamos, es una acción muy activa, activísima.

PRESENTADOR. ¿Tiempo?

ADJUNTO. Sí, el tiempo es muy importante. (*Con cara estúpida, mira su muñeca y comprueba que no tiene reloj. Se dirige a PRESENTADOR.* ¿Qué hora será?

PROFESOR. ¡No te digo!... Este confunde tentáculos con testículos...

ADJUNTO. La clase va a empezar.

(*Durante unos diez segundos suena "Que viva España", luego queda otros tantos de fondo. Por fin deja de sonar. El aula se ilumina.*)

PRESENTADOR. Señoras y señores..., (*Pausa.*) he aquí el abnegado..., (*A cada gesto, levanta el índice.*) ...el dinámico didacta...,

ADJUNTO. ...el heroico héroe... (*No se sabe si exagera o tartamudea.*) ...el súper, súper, súperhombre...,

ADJUNTO. ...el profesor de la mayor, de la mejor lengua viva: (*A cada nombre de escritor, un redoble de tambor, unos platillos, una escala musical u otro sonido estridente:*) ¡la lengua de Cervantes, la de Lope de Vega, la de Calderón de la Barca, la de Quevedo, la de Bécquer, la de Lorca, la lengua del premio Nóbel Camilo José Cela..: ¡¡¡EL ESPAÑOL!!!

PRESENTADOR. Es una lengua viva, vivísima. La más importante del mundo... *(Acelerando la enumeración.)* después del chino mandarín, del inglés, del hindi, del ruso, del árabe, del portugués... (*La lista puede alargarse.)*

ADJUNTO. El Español es una lengua viva, viviente, vivífera...

PROFESOR. *(Con tono lúgubre.)* Mortífera.

ADJUNTO. Mortuoria..., ¡Mortificante!

PROFESOR. *(Conclusivo y mirándolo compasivamente.)* Pobre profesor...

ADJUNTO. Sí, pobre. *(Al borde del llanto.)* ¡Qué lástima me dan los esclavos de la tiza. ¡Cornudos y apaleados!

PROFESOR. Amigo profesor, tiene usted la vista de un lince tuneado. Mira que dedicarse a esto... (*Señala el aula.)* Señoras y señores... ante ustedes... *(Redoble de batería y platillos. Después, vuelve "Que viva España".)* Por primera vez en este escenario... El abnegado profesor de Español, señor González de la Coquilla, don Vitorino. (*Inclina la cabeza con gesto ampuloso como un personaje de la "commedia dell´arte". Reculando PRESENTADOR y ADJUNTO abandonan la escena. ADJUNTO vuelve a tropezar con PRESENTADOR y vuelve a trastabillar.*)

ADJUNTO. Pe perdón, co com pañero.

PRESENTADOR. Amigo mío, no tienes remedio.

ADJUNTO. Yo no quería... (*PRESENTADOR mueve la cabeza a derecha e izquierda, expresando con su gesto lo que ha dicho en la réplica anterior. Hacen mutis a derecha e izquierda del escenario.)*

PROFESOR. *(De espaldas hasta ahora, se vuelve al público. Tiene la espalda hundida, quizá por el peso de la montera. Su montera y sus banderillas sugieren que es simultáneamente torero y toro. Sufre y hace sufrir. Al público en tono humilde*:) Hola, buenos días...

ALUMNO Y ALUMNA. Malas noches, querrá decir, profe.

ALUMNO. Je, je...

ALUMNA. Ji, ji...

ALUMNO. Jo, jo...

ALUMNA. Ji, ji, ji...

PROFESOR. Lo que yo sufro en esta vida, en esta aula..., las que me hacéis pasar, granujillas. Que por vuestra culpa no logro conciliar el sueño (*Mueca de sonrisilla triste de sufrido funcionario del Ministerio de Educación.)*

ALUMNA. Profe, ¿puedo ir al servicio? (*Exagera su necesidad de hacer pipí, entrecruzando las piernas y llevando las manos al pubis.)*

PROFESOR. Vete, vete, pero vuelve pronto, hija.

ALUMNO. Profe, olvidé el libro en el casillero. ¿Puedo?...

PROFESOR. *(Empezando a impacientarse.)* Sí, hijo, sí (*Repentinamente exasperado:)* ¡¡¡Sí!!!... (Pasan unos segundos. Más impaciente, mira el reloj) A este paso se nos va la clase. Señor, Señor, (*Señalando los pupitres.*) ¿Qué habré hecho yo para merecer a éstos? Pero me las pagaréis. (Enarbola un burdo cuaderno de notas.)

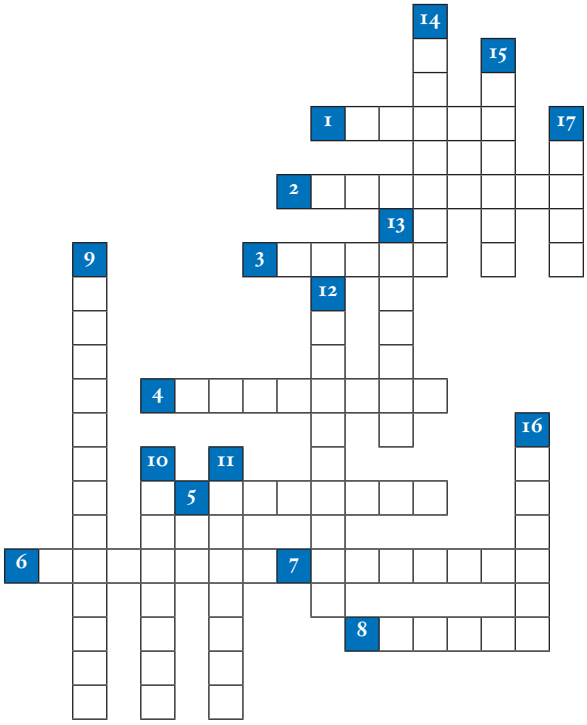
Los personajes congelan su gesto y expresión. ALUMNOS, mueca de risa, al estilo de la tragedia griega. PROFESOR, gesto abatido y mueca de sufrimiento, también al estilo trágico.

jlsuarez1943@gmail.com

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

Hispanigrama I

María Prieto Grande



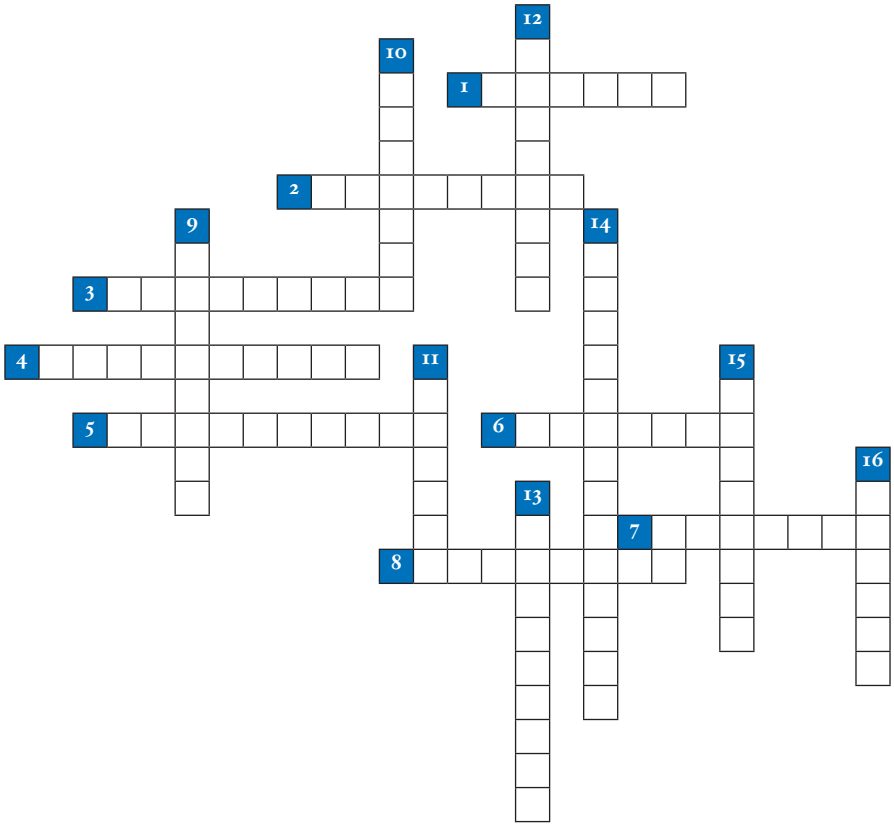
Horizontales

1. Es un rito de la santería
2. Dicen en Honduras que es un hombre-mono que secuestra a las mujeres
3. Darla es molestar, pero las hay en Cádiz y Uruguay para disfrutar del carnaval
4. Texto sagrado maya
5. Es la parte de la casa que conduce a las habitaciones y en Ecuador un estilo musical
6. En Cuba llaman así a un peculiar medio de transporte
7. El desierto más árido del planeta está en Chile
8. En Colombia llaman así al café negro

Verticales

1. En Venezuela está la cascada más alta del mundo, casi 1km
2. Ave que da nombre a la moneda de Guatemala
3. En Cuba se utiliza esta palabra que está dentro de la boca, en femenino, para denominar un restaurante casero
4. Allí hay una Academia de la Lengua Española aunque su lengua oficial sea el tagalo
5. En Canarias llaman así al autobús
6. Héroe nacional hondureño que da su nombre a la moneda del país
7. Aunque el español es la lengua más hablada, el inglés es el idioma oficial
8. Se llama así su plaza más famosa porque de la columna proyectada como monumento solo se levantó la base que años después fue retirada
9. El nombre de este país deriva de una palabra quechua que significa “abundancia”

Hispanigrama 2



Horizontales

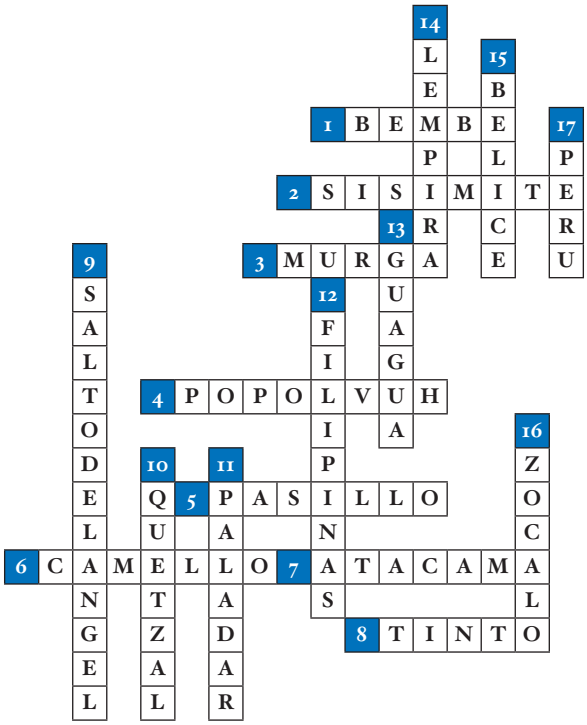
1. Palo largo untado de grasa colocado verticalmente por el que se trepa para conseguir un premio en muchas fiestas populares.
2. Las normas del rey Alfonso X eran siete
3. Sierra burgalesa famosa por excepcionales hallazgos paleontológicos y arqueológicos
4. La única raza autóctona de Europa de este animal está en Canarias
5. El fin del mundo está en Galicia
6. Dulce típico de la Semana Santa que se utiliza también para designar una borrachera
7. Impresionante pintor impresionista valenciano con museo en Madrid
8. Así se llaman a los miembros de las cofradías que salen en procesión en Semana Santa

Verticales

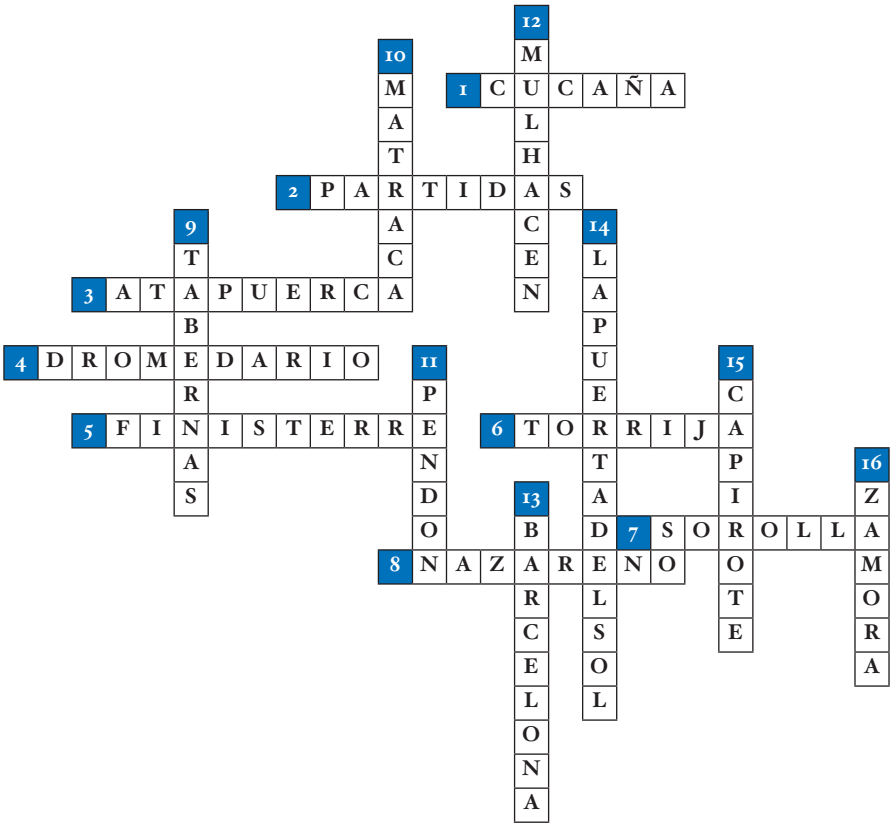
1. El único desierto de Europa está en Almería y probablemente se puede beber también allí
2. Dar la... significa aburrir y tiene su origen en una cruz de madera que se hace sonar en viernes santo, tradición que se conserva todavía en Canarias
3. Es una bandera y, desorejado, alguien de comportamiento impúdico
4. La montaña de la Península Ibérica más alta está en Andalucía
5. También se la llama Ciudad Condal
6. Es el centro exacto de España, el kilómetro cero
7. Gorro en forma de cono característico en las procesiones de Semana Santa

No se tomó en una hora esa ciudad, lo que significa que para conseguir algo se necesita paciencia y esfuerzo

Hispanigrama 1 (solución)



Hispanigrama 2 (solución)



Carta desde Montreal

Escribo estas líneas desde Canadá, país en el que vivo desde hace diez años. Los estudios y el trabajo me llevaron primero a Ottawa y luego a Montreal y, con la invitación de escribir esta carta, me dispongo a echar la vista atrás durante unos instantes y recordar cómo he llegado hasta aquí.

Supongo que un buen punto de partida es mi entrada en el medio universitario, ya que ahí es donde me sigo moviendo a día de hoy. Cuando llegó el momento de elegir carrera para entrar en la universidad, mi interés y facilidad por el inglés me llevaron a matricularme en Filología Inglesa. Sospecho que la vocación de profesora estaba latente desde hacía tiempo, aunque en aquellos momentos no tenía en mente una opción profesional concreta, sólo sabía que me gustaba todo lo relacionado con las letras y que se me daba bien el inglés. Una vez en la universidad, creo que en mi segundo año, una de mis mejores amigas de la carrera se propuso hacer también Filología Hispánica con la idea de tener más versatilidad y abrirse más puertas de cara a la entrada en el mundo laboral. Fue ella quien me animó a hacer lo mismo y, sin pensármelo mucho, me lancé yo también con las dos filologías. Al mismo tiempo, como estudiante de Filología Inglesa, recibí una beca Erasmus para estudiar un año en la Universidad de Edimburgo. La experiencia en Escocia fue, de algún modo, un punto de inflexión para mí, ya que allí descubrí (o, más bien, confirmé) dos cosas que determinaron con mucha claridad qué rumbo llevaría mi vida a partir de ese momento. En primer lugar, comprobé que me sentía muy a gusto viviendo en otra lengua y explorando de primera mano una cultura ajena a la mía. En segundo lugar, descubrí que mi verdadera pasión era la lingüística y, en particular, la adquisición del lenguaje. Siempre había sentido una gran atracción por los idiomas y eso de aprender una lengua (ya sea materna o segunda/extranjera) era algo que me fascinaba. Como muchas otras personas, al principio tenía la idea de que estudiar lingüística, o "lengua", era analizar oraciones y comentar textos, como hacíamos en el instituto, pero descubrir la gramática generativa y aprender que la adquisición del lenguaje existía como área de especialidad fue algo que abrió un mundo de posibilidades para mí.

A la vuelta de Edimburgo, tenía claro que quería seguir estudiando más allá de la carrera (en mis tiempos, más allá de la licenciatura), que quería trabajar en adquisición del lenguaje y que quería volver a vivir en el extranjero. Con esas premisas, pedí admisión al Máster en Español que ofrecía la Universidad de Ottawa, en Canadá, y tuve la gran alegría de ser admitida. Fue al llegar a Ottawa cuando empecé a dar clases de español (los contratos de enseñanza eran uno de los componentes de financiación de la beca de admisión que me concedieron) y enseguida me di cuenta de que aquello me apasionaba. También sentí una gran fascinación por la investigación, así que me quedé en Ottawa para hacer el doctorado. Los estudios universitarios (tanto de grado como de postgrado) en Norteamérica son muy caros, y mucho más si se accede a ellos como estudiante internacional

(como era mi caso), así que debo resaltar que, para poder estudiar en Canadá, el trabajo duro vino acompañado de una dosis de suerte con la financiación, ya que las becas de estudios que conseguí fueron las que me permitieron estudiar en Canadá. Por desgracia, la situación es mucho menos alentadora en la actualidad, ya que ahora es mucho más difícil obtener becas y financiación como estudiante internacional, al menos en las áreas de letras. Tanto para estudiar como para trabajar en Canadá, es indudable que tener la residencia permanente o la nacionalidad canadiense facilita mucho las cosas, ya que la política oficial del país es la de dar preferencia a ciudadanos y residentes permanentes y, en el caso de las becas y la financiación externa (del gobierno provincial o federal), muchas de las opciones ni siquiera están disponibles para los extranjeros.

Concluido el doctorado, empecé a trabajar en la Universidad de Montreal (UdeM), primero como profesora invitada y, desde hace un par de años, como profesora de plantilla. En Montreal sigo con la adquisición de lenguas y con la enseñanza de ELE, aunque de manera un poco diferente con esta última, ya que mi trabajo aquí incluye la formación de profesores. En respuesta a la gran demanda por aprender español que existe en Quebec, la UdeM se está convirtiendo en una institución destacada en todo lo relacionado con la enseñanza de ELE. Además de ser centro acreditado por el Instituto Cervantes y de contar con un dinámico Centro de recursos del español, desde hace un par de años, la UdeM ofrece un máster de enseñanza del español como lengua extranjera único en Canadá. Este máster, en el que yo doy dos seminarios, incluye tanto formación teórica de pedagogía y enseñanza del español como prácticas profesionales y está pensado principalmente para la formación de profesores de cégep (Collège d'enseignement général et professionnel). En Canadá, la educación está descentralizada y el cégep es un ciclo de estudios postsecundario propio de la provincia de Quebec que incluye tanto estudios generales preuniversitarios como programas de formación profesional. En el cégep, como ocurre en otros niveles de enseñanza, las lenguas extranjeras forman parte del currículo y muchos estudiantes optan por estudiar español, que es tremendamente popular en Canadá en general y en Quebec en particular. De hecho, una de las cosas que me llamó la atención al llegar a Canadá es el gran interés que hay por el español y por la cultura hispana. En un principio, mucha gente se acerca al español pensando en las vacaciones, ya que aquí los destinos más habituales para el turismo de sol y playa son México (sobre todo Cancún y la Riviera Maya), Cuba y la República Dominicana. Por otro lado, no es menos cierto que hay otras muchas personas que tienen un interés genuino por conocer la lengua y profundizar sobre las culturas de habla hispana y, conscientes de las puertas que puede abrirles en el mercado laboral, muchos estudiantes eligen estudiar español como lengua extranjera. En mi experiencia, buena parte de los canadienses, particularmente los francófonos, siente simpatía y una cierta afinidad con los hispanohablantes, así que la actitud hacia nuestra lengua suele ser siempre bastante positiva. Afortunadamente, esto supone que los estudiantes que nos encontramos en clase suelen estar muy motivados y normalmente tienen una buena predisposición a aprender y a participar en clase. Además, en Norteamérica en general hay mucha inclinación a que los estudiantes participen activamente e intervengan con frecuencia en la clase, así que las clases de ELE suelen ser muy dinámicas y participativas, que es algo que a mí me gusta mucho.

Para terminar, me gustaría animar y desear mucha suerte a todos aquellos que están pensando en salir al extranjero, ya sea de forma temporal o más permanente, puesto que es una experiencia tremendamente enriquecedora. No hay duda de que abrirse camino en un país extranjero supone un reto muy grande a muchos niveles, pero también puede traer muchas recompensas. A mí Canadá me ha dado muchas oportunidades y siempre me ha tratado muy bien. Aquí he crecido y desarrollado mi vida tanto a nivel personal como profesional y, después

de diez años, estoy completamente asentada en este país que también siento como mío. Bueno, lo dicho, suerte y mucho ánimo a todos los que se están planteando salir de España y también a los que acaban de atreverse a dar el paso. Es una aventura que merece la pena.

Un saludo cordial,

Anahí Alba de la Fuente
Université de Montréal
anahi.alba.de.la.fuente@umontreal.ca

Pilar Moreno / www.divulgamat.net

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