



48

Boletín

DE LA ASOCIACIÓN
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA





XXIV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE UNIVERSIDAD DE JAÉN

TEMA

La enseñanza del español como LE/SL
en el siglo XXI

FECHAS

Del 18 al 21 de septiembre de 2013

PRESIDENTE DEL COMITÉ ORGANIZADOR

Jesús M. Nieto García

INFORMACIÓN

Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas
Edif. C6 - 2.ª planta - dep. 214
Universidad de Jaén
Campus Las Lagunillas, s/n
23071 Jaén (España)
Teléfono: (+34) 953 213 534
Fax: (+34) 953 213 535

www.aselered.org/xxiv-congreso-asele-jaen
asele@ujaen.es

www.aselered.org

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

Número 48, mayo de 2013

1.	Carta del director	5
2.	Noticias de ASELE	7
	· Informe de la Junta Directiva	7
	· Informe de Secretaría	9
	· Socios distribuidos por países	9
	· Informe de Tesorería	11
	· Delegaciones de ASELE	11
3.	Artículo de fondo	13
	· Lecturas complementarias	20
4.	Para la clase de Español	23
5.	Entrevista	31
6.	Miscelánea	37
7.	Congresos	39
8.	Novedades bibliográficas	41
9.	Re(d)señas	51
10.	Revista de revistas	53
11.	Creación	59
12.	Entretenimientos	63
	· Test	63
	· Hispanigramas	67
13.	Cartas	69
14.	Premios de investigación	71

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

Vocal-Director del Boletín

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidenta del Congreso

Isabel Sánchez López
Universidad de Jaén

SECRETARÍA

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

BOLETÍN

Director

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

Subdirectora

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

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande

Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba

doloresolerespiauba@gmail.com

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

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

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

Informes: 10 folios*

Experiencias didácticas: 5 folios*

Noticias de libros: 20 líneas

Noticias de congresos, etc.: 20 líneas

Reseñas críticas: 2 folios*

* DIN-A4: 30 líneas

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

5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extraerlas cuando lo considere oportuno.

6. El Boletín acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de la ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.

7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben de tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de marzo y el de noviembre, el 15 de septiembre.

EDITA



ISSN: 1135-7002

Depósito Legal: M-27.508-1988

Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona

Fotografías:

Impresor: Trama Impresores, S.A.

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE

El Greco, 11

38007 Santa Cruz de Tenerife - España

Tel.: (34) 922 22 35 78

Fax: (34) 922 31 76 11

pdguez@ull.es

cdelahozf@hotmail.com

Carta del Director

Estimado socio:

Por segunda vez, publicamos este número en versión digital, que no es la ideal para muchos de nosotros, pero que en cambio nos permite disponer de más espacio y así crear nuevas secciones si lo estimamos oportuno.

Hoy abrimos dos nuevas, “Hispanigramas”, a modo de entretenimiento, y “Cartas”, con el fin de que quienes han conseguido un puesto de trabajo en el extranjero relacionado con la enseñanza del español, cuenten sus experiencias (que no tienen por qué ser siempre positivas, como en el programa de TVE “Españoles en el mundo”). No es obligatorio que las cartas sigan el mismo patrón, aunque coincidan en lo esencial, es decir, motivación para salir, primeros pasos, llegada al nuevo destino, “choque” cultural, condiciones de trabajo, visión de España después de un tiempo fuera de este país al que un día tendrán que volver (aunque no necesariamente) y, en fin, todo lo que pueda interesar a los lectores, salpicado, por supuesto, de las anécdotas y recomendaciones que cada cual estime convenientes. Creo que esta será una sección que se leerá con agrado y que será muy útil para quienes estén considerando la posibilidad de irse al extranjero en busca de un trabajo que, hoy por hoy, aquí no encuentran.

Como siempre, te recuerdo que el boletín está abierto a la colaboración de todos los socios en cualquiera de las secciones y que los dos números anuales se cierran el 15 de marzo y el 15 de setiembre respectivamente.

Saludos cordiales,
PABLO DOMÍNGUEZ

Nota: En nombre de ASELE y en el mío propio, quiero dejar aquí constancia de nuestro más profundo agradecimiento a María Belén Morales, autora de los collages que ha preparado exclusivamente para este número del Boletín. Pueden verse muestras de su obra como escultora en www.mariabelenmorales.es.



INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

1. CONGRESO ASELE 2013

Con el final de curso y el verano ya a las puertas, la preparación del XXIV Congreso en la Universidad de Jaén continúa su ritmo de trabajo. Vaya desde aquí nuestro agradecimiento al comité organizador por toda la labor realizada. Como ya sabéis, tendrá lugar del **18 al 21 de septiembre de 2013** y su título es *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Las líneas temáticas alrededor de las cuales se articularán las intervenciones y para las que os animamos a presentar propuestas son las siguientes:

1. *Aportaciones recientes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua extranjera: revisión interdisciplinar.*

- Psicolingüística y ELE
- Lingüística cognitiva y ELE
- Sociolingüística y ELE
- Lingüística de corpus y ELE
- Lexicografía y ELE
- Fonética y ELE
- Pragmática y ELE
- Análisis del discurso y ELE

2. *Últimas aportaciones metodológicas y didácticas a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.*

- La aplicación de las nuevas metodologías en los materiales didácticos
- El componente metodológico en la formación de profesores
- Metodología y entornos de aprendizaje (virtuales, presenciales y semipresenciales)
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y ELE
- Innovaciones en evaluación del ELE
- Influencia del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes en la metodología actual: revisión crítica

Entre los ponentes, contamos en esta ocasión con Marta Baralo Ottonello (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid), Jesús Fernández González (Universidad de Salamanca) y Peter Slagter (University College Utrecht, Holanda). Y tendremos también dos mesas redondas. La primera girará en torno a *La formación del docente de ELE*, y en ella intervendrán Marta Higuera (Instituto Cervantes), Lourdes Díaz (Universitat Pompeu Fabra) y Francisco Herrera (International House, Cádiz). Y la segunda debatirá sobre *La lexicografía del español, hoy*, y contará con Ignacio Bosque (Universidad Complutense de Madrid, RAE), Concha Maldonado (Editorial SM) y Humberto Hernández (Universidad de La Laguna). Finalmente, Elena Verdía, del Instituto Cervantes, nos presentará las *Competencias clave del profesorado de ELE* y, en primicia, la *Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas*. Estamos seguros de que serán todas intervenciones de gran interés, enriquecidas por las propuestas del resto de participantes en forma de talleres y comunicaciones.

Ya habréis recibido la segunda circular con todos los detalles acerca del congreso y, como siempre, en la web (www.aselared.org/presentacion) tenéis acceso a toda la información permanentemente actualizada: plazos, inscripción, alojamiento, programa académico y cultural, etc. Esperamos que os sea de ayuda y confiamos en que podáis asistir para compartir unos días de intercambio científico y personal.

2. PUBLICACIONES Y PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN

Como es habitual también por estas fechas, se encuentran en proceso de edición las publicaciones correspondientes a nuestros dos premios de investigación. Por un lado, la monografía n.º 16, con el *Premio de Investigación ASELE para Tesis Doctorales 2012*, cuya autora es Isabel Sánchez López y que llevará por título *Léxico, diccionario*

y enseñanza/aprendizaje de ELE. Y por otro, en su 3.^a convocatoria, el *Premio de Investigación ASELE para Memorias de Máster 2012*, que recayó en esta ocasión en Sara Gómez Villa, con su trabajo sobre *La flexibilización de estilos de aprendizaje: una intervención de aula (tercer título de la colección)*. Os recomendamos su lectura, que seguro que os dará buenas ideas para ampliar y trabajar aspectos relativos a la enseñanza del español.

Presentaremos ambas publicaciones, como siempre, en la próxima Asamblea de socios, donde las propias autoras podrán hablarnos brevemente de sus trabajos. ¡Enhorabuena a ambas!

Sobre esta cuestión, por otra parte, quisiéramos comentaros algo sobre lo que estuvimos debatiendo en la asamblea de Girona. Como sabéis, ya para la anterior convocatoria de 2012, y a causa de la crisis, no pudimos contar con la colaboración del Ministerio de Educación para la publicación de las monografías, de la que veníamos disfrutando en los últimos años. Ahora es la propia asociación la que debe asumirla, así como la de la colección de Memorias de Máster, y así lo hemos hecho con los dos últimos títulos. Esta nueva situación, unida a los cambios que se están experimentando en el ámbito de la comunicación científica y la difusión del conocimiento, nos llevaron a decidimos por una edición digital en todas nuestras publicaciones. De este modo, tanto el premio para Tesis Doctorales como para Memorias de Máster han sido publicados en dicho formato y fueron enviados oportunamente a todos los socios. En la difusión posterior de ambos libros se ha informado de que quienes estén interesados en coseguirlos se han de poner en contacto con la secretaria de ASELE, desde donde se gestiona su envío y el pago correspondiente (tenéis toda la información en el apartado de Publicaciones de nuestra web).

Igual criterio se seguirá a partir de este año con las actas, de modo que las del *XXIII Congreso de ASELE* celebrado en la Universidad de Girona se están editando ya de tal modo en la actualidad (gracias desde aquí a los editores, los profesores Beatriz Blecau y Francesc Roca). Las

presentaremos oportunamente en la asamblea de socios del próximo 20 de septiembre en la Universidad de Jaén.

Por último, cuando leáis estas líneas, ya habrá finalizado el plazo de envío de originales para la convocatoria de 2013 de nuestros premios, cuyas bases tenéis en nuestra web y en este mismo boletín. Como viene siendo habitual, se presentan trabajos de investigación defendidos en el año precedente en las dos modalidades ya mencionadas: *Premio a Tesis Doctorales*, por un lado, y *Premio a Memorias de Máster*, por otro. ¡No dejéis de difundirlos y de animar a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que puedan estar interesados!

3. RENOVACIÓN DE CARGOS

El próximo 19 de septiembre de 2013, 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. Los socios que deseen presentar su candidatura tan solo tienen que comunicarlo a la Secretaría (gestion@aselered.org) hasta quince días antes de la celebración de la asamblea. 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 que se tratarán.

4. REUNIÓN DE LA JUNTA

El pasado mes de marzo tuvo lugar una reunión de la Junta Directiva para debatir todos los asuntos relativos a la marcha de la asociación, así como a la organización del próximo congreso: programa, ponentes, subvenciones, instalacio-

nes, etc. Tratamos a su vez el modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra nueva página web, que ya conocéis, así como nuestra presencia en las redes sociales (Facebook y Twitter), a través de las que cada vez tenemos más seguidores (gracias a nuestra gestora de redes, M.^a Mar Galindo Merino). Estamos cerca de los mil y, para celebrarlo, recogiendo una de las decisiones que se tomaron en la anterior asamblea de socios, hemos convocado para estudiantes que deseen asistir a nuestro próximo congreso. Los únicos requisitos son ser socio, estudiante o profesor en situación de desempleo, y enviar el correspondiente impreso de solicitud. Os animamos a que nos sigáis a través de las redes y agradecemos desde aquí vuestros continuos comentarios.

5. 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 como sede del 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 y facilitar nuevas propuestas de congresos.

Esta vez, aunque tal petición sigue en pie de cara a futuras convocatorias, queremos desde aquí agradecer en nombre de todos a los colegas de la *Universidad Carlos III de Madrid*, representados por la profesora Rocío Santamaría, su ofrecimiento para organizar el congreso de 2014. Hemos tenido ya la oportunidad de intercambiar impresiones con ellos, y confiamos en poder informaros de todo ello en la próxima asamblea. ¡Hasta entonces!

INFORME DE SECRETARÍA

ESTADO DE LA ASOCIACIÓN

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

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

Alemania	20
Argelia	12
Australia	2
Austria	2
Bélgica	8
Brasil	18
Camerún	1
Canadá	8
Chile	1
China	1
Chipre	1
Costa Rica	1
Cuba	1
Dinamarca	3
Ecuador	3
Egipto	2
Emiratos Árabes Unidos	1
Eslovenia	6
España	476
Estados Unidos	28
Finlandia	6
Francia	10
Gabón	4
Grecia	12
Holanda	7
India	1
Irlanda	4
Islandia	1
Israel	7
Italia	36
Jamaica	2
Japón	34
Jordania	2
Malta	1
Marruecos	1
México	9

Namibia	1
Noruega	3
Polonia	7
Portugal	19
Puerto Rico	1
Reino Unido	19
Rep. Democrática del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Suecia	5
Suiza	5
Tailandia	1
Taiwán	1
Trinidad y Tobago	2
Ucrania	1
Venezuela	1

Si comparamos estos datos con los del informe anterior (10/09/2012, Boletín 47), podemos observar la siguiente evolución (Datos: boletín 47/boletín 48):

Socios: 759/807

Países: 47/53

Mujeres: 536 (70,62 %)/569 (70,51 %)

Hombres: 223 (29,38 %)/ 238 (29,49 %)

Residentes en España: 59,82 %/58,98 %

Residentes en otros países: 40,18 %/41,02 %

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

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

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

ESTADO DE TESORERÍA

También con fecha de 28 de febrero de 2013, el resumen del estado económico general (ingresos y gastos) es el que sigue. Por una parte, el total de ingresos, que incluye las cuotas satisfechas, la subvención de la Universidad de La Rioja para la edición del Boletín, la venta de publicaciones es de 4215,09 euros. Por otra parte, los gastos, que comprenden los relativos al gestor fiscal, comisiones y gastos bancarios, correo, declaraciones a Hacienda, reunión de la Junta Directiva, alquiler del local donde se guardan las publicaciones de ASELE, gratificaciones a la secretaría administrativa, pago de los Premios ASELE 2012, patrocinios y mantenimiento de la web, han ascendido a 11.183,12 euros. En consecuencia, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo, en el período establecido, de 6.968,03 euros. En relación con el informe del Boletín anterior, se mantienen las mismas circunstancias a las que obedecen estos datos, pero conviene destacar la particularidad de que este balance se va a reequilibrar en las próximas semanas, a medida que se vayan haciendo efectivas las cuotas correspondientes al año 2013, además de otras relativas a ejercicios anteriores. Aparte de ello, hay que tener en cuenta que el saldo disponible actualmente en la cuenta de ASELE ofrece la holgura suficiente para ir afrontando los gastos propios de sus tareas y funcionamiento. Por todo ello, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades económicas, y como asociación cultural no lucrativa, sigue siendo equilibrado y positivo, además de bastante estable, a pesar de los nuevos gastos que ha tenido que afrontar como consecuencia de la pérdida del apoyo del Ministerio de Educación para la publicación y envío de los Premios de Investigación ASELE y de otras subvenciones.

DELEGACIÓN DE ALEMANIA

La segunda mitad del año académico 2013, además de contar con numerosas actividades dedicadas a la formación de ELE, se caracterizó por el gran número de congresos y jornadas que tuvieron lugar por toda la geografía alemana.

Comenzó con el **XIX Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas**, que este año tuvo lugar en la localidad de Münster con una sección dedicada a la didáctica de lenguas: *El tema de las metrópolis en la enseñanza de español*.

La Asociación Alemana de Profesores de Español en colaboración con la Consejería de Educación así como con el Instituto Cervantes organizó **El encuentro regional-Berlín-Brandemburgo** con el tema *Expresión oral en la clase de ELE*.

El **1^{er} Día Hispanolatino** (Formación para Profesores de Español) se celebró por primera vez en Greifswald, jornada de carácter didáctico.

En la localidad de Gotinga (Baja Sajonia) tuvo lugar el **II Encuentro de ProFELE** en el que participaron diversas celebridades del mundo de ELE.

Un año más tuvo lugar en la localidad de Würzburg (Baviera), el **X Encuentro práctico de profesores de español en Alemania** organizado por International House Barcelona, Editorial Difusión junto a la Consejería de Educación.

Los Institutos Cervantes de Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich organizaron diversos seminarios así como jornadas de formación para profesores tanto presenciales como en línea en colaboración con diversas instituciones y editoriales tanto alemanas como nacionales.

En la localidad de Colonia se celebró la feria **Didacta** destinada a la formación, donde el español juega un papel relevante.

Por otro lado, en la ciudad de Leipzig se celebró la **Feria del Libro**, de carácter anual, y en Hamburgo la **Feria Escolar del Instituto Federal Escolar** de Hamburgo.

ESTHER BARROS



IMPORT - PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS PARA INMIGRANTES, REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO

El presente artículo tiene como centro de atención reflejar una experiencia llevada a cabo por la entidad Accem* en una asociación de aprendizaje dentro de los programas Grundtvig de educación de personas adultas.

Una Asociación de Aprendizaje Grundtvig es un marco para realizar actividades de cooperación a pequeña escala entre organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación de personas adultas en su sentido más amplio. Las asociaciones de aprendizaje ofrecen a profesionales de la educación de personas adultas la oportunidad de intercambiar experiencias e información, desarrollar conjuntamente métodos y enfoques que satisfagan sus necesidades y probar y poner en práctica nuevos enfoques organizativos y pedagógicos.

En nuestro caso, el proyecto comentado se llama IMPORT (Immigrants Portfolio) y pretende diseñar un Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) adaptado a las necesidades y características específicas del alumnado inmigrante que aprende español como segunda lengua.

Se desarrolló durante dos años, entre 2009 y 2011. Accem en Asturias coordinó el proyecto y los socios que participaron fueron tres entidades que trabajan con el colectivo inmigrante en Italia, Eslovenia y Lituania y la Universidad de Vilna, en Lituania.

El Portfolio Europeo de las Lenguas permite a los aprendices evaluar su propio proceso de aprendizaje a lo largo de la vida así como desarrollar el respeto por la diversidad y la identidad cultural. Se enraíza en los principios de autonomía del aprendizaje y autoevaluación en el

proceso de aprendizaje de idiomas (Consejo de Europa, 1998). Es más, puede ser considerado una herramienta que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas para entenderse uno mismo y entender a los otros además de desarrollar la conciencia intercultural y respetar a los otros tanto como modelo de aprendices como de representantes de una cultura determinada.

El PEL puede apoyar la organización de enseñanza y la evaluación. Beneficia a los aprendices porque, como principio general, se evalúan todas las competencias, independientemente de que se hayan adquirido en el marco de la educación formal o no formal.

La mayoría de nuestros estudiantes están buscando trabajo, así que podrían desear presentar el PEL a sus potenciales empleadores para mostrar su dominio y experiencia de la lengua de la sociedad de acogida. Un aprendiz puede también estar interesado en disponer de esta documentación para sí mismo.

Y sin embargo, el profesorado que atiende al colectivo inmigrante siente que los descriptores del modelo validado del PEL son demasiado limitados para adaptarse a su situación específica de enseñanza en términos de objetivos de aprendizaje.

El proyecto se relaciona estrechamente con la práctica diaria y persigue que profesorado y alumnado adulto exploren, aprendan de los otros y busquen información. Ambos, profesorado y estudiantes se implicaron en el proyecto desde el principio.

El PEL para inmigrantes se preparó en cuatro fases: formación, borrador, experimentación y conclusiones.

La implicación activa de profesorado y alumnado en todo el proceso es el elemento central del proyecto.

Los objetivos de la Asociación de Aprendizaje Grundtvig-IMPORT fueron: diseñar un Por-

*. www.accem.es

tfolio Europeo de las Lenguas (PEL) adaptado a los inmigrantes y basado en sus características y necesidades específicas, desarrollar un nuevo enfoque para la enseñanza y el aprendizaje con inmigrantes y refugiados adultos, utilizar el PEL como una práctica para motivar a las personas inmigrantes adultas a seguir cursos de segundas lenguas, introducir una manera innovadora de trabajar en el campo de la Enseñanza de Segundas Lenguas a Adultos Inmigrantes, utilizar la Enseñanza de Segundas Lenguas a adultos para impulsar la ciudadanía activa entre el colectivo inmigrante y promover el diálogo intercultural.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario para el profesorado que trabaja directamente en la enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante. Se realizó un sondeo sobre el conocimiento/uso del Portfolio Europeo de las Lenguas en los países socios.



1. ¿Sabe lo que es el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)?
2. ¿Lo ha utilizado alguna vez?
3. En caso afirmativo, ¿cree que es útil para el proceso de autoaprendizaje del alumnado?
4. ¿Cómo puede utilizarse el PEL fuera del aula, especialmente de cara al mercado laboral?
5. En caso de aplicar el Portfolio ¿cuál sería la cantidad mínima de horas en un curso?
6. En caso de aplicar el PEL, ¿cuál sería el nivel mínimo de conocimiento de la lengua?
7. ¿En qué lengua debe completar el/la estudiante el PEL, en su lengua materna o en la lengua objeto de aprendizaje?
8. Con estudiantes analfabetos, ¿podría introducirse el PEL?, en caso afirmativo ¿cómo?
9. ¿Debería el estudiante incluir en el PEL solo lo que ha aprendido durante el curso o también lo que ha aprendido de forma espontánea a lo largo de todo el proceso de aprendizaje?
10. ¿Cuál es el papel del docente y cuándo debe intervenir?
11. ¿Cómo podría presentarse el PEL a los/las alumnos/as?
12. ¿Cuándo debería presentarse?
13. ¿Cuánto tiempo debería dedicarse al PEL y con qué frecuencia podría usarse?
14. ¿Cómo se presentaría gradualmente el enfoque metacognitivo al alumnado y su documentación en el PEL?
15. ¿Qué tipo de herramientas podrían emplearse (cuestionarios, parrillas, etc)?
16. ¿Se deberían emplear solo las herramientas proporcionadas por los docentes o deberían los estudiantes crear las suyas propias?
17. ¿Debería emplearse la tabla europea de autoevaluación o habría que adaptarla?
18. ¿Cómo podría relacionarse la evaluación del docente con la autoevaluación del proceso de aprendizaje por parte del/la estudiante?
19. ¿Cómo y con qué herramientas debería evaluarse la capacidad metacognitiva del alumnado?
20. Desde el punto de vista de su propia experiencia ¿qué otros aspectos relevantes no se encuentran incluidos en el cuestionario?

ALGUNOS EJEMPLOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

Tras el análisis del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas en diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, se partió de la consideración de que el PEL constituye una herramienta difundida de forma insuficiente, en especial en el campo de la enseñanza no formal de segundas lenguas para adultos.

El siguiente paso fue la elaboración de un borrador consensuado entre los socios y destinado a la experimentación en los grupos formativos de Español como Lengua Extranjera, llevado a cabo por las entidades pertenecientes al consorcio.

Dicho borrador se utilizó como modelo para la experimentación en los cursos que ya estaban funcionando en Accem.

Accem es una ONG dedicada al trabajo con el colectivo de personas refugiadas e inmigrantes mediante un enfoque de atención integral en el que se elaboran itinerarios individualizados de inserción.

La formación de Español como Lengua Extranjera se organiza en clases grupales, donde el alumnado se distribuye en niveles según su conocimiento inicial del idioma y puede ir pasando de uno a otro a medida que va mejorando su competencia comunicativa. Los grupos funcionan continuamente de una forma cíclica, de tal manera que existen diferentes actividades sobre los mismos contenidos, y así una persona puede adquirir todas las funciones comunicativas independientemente del momento de su incorporación al grupo.

Aquellas personas que consiguen un dominio suficiente del nivel en que se encuentran, cambian de grupo, y los que tienen mayor dificultad permanecen reforzando los contenidos anteriores.

El tiempo de permanencia es ilimitado (depende de la disponibilidad de la persona) y son los individuos particulares quienes se mueven de un grupo a otro. Los grupos tienen en común su heterogeneidad, huyendo de consideraciones como el lugar de procedencia, la edad, la formación previa o la situación administrativa o laboral.

Primer ejemplo. Los inicios. Dónde empezar a trabajar con el PEL. Experimentación con un grupo de nivel A2 (A1)

El grupo se denomina así, pero realmente los estudiantes no tienen ese nivel. Se ha planteado como objetivo para fin de curso. Deberían estar en el grupo de nivel A1, pero como son personas que ya han participado durante al menos dos meses en clase de ELE, el hecho de partir de cero absoluto podría resultar desmotivador.

Además se trata de personas que tienen escasa o nula experiencia de aprendizaje de idiomas. La mayoría dominan varias lenguas, pero ninguna mediante instrucción formal (varias de las lenguas que dominan son ágrafas, al menos en origen). Sus estudios son primarios (los que tienen) y eso se refiere a que han acudido a la escuela algunos años.

El primer día de clase intentamos hacer una reflexión sobre las lenguas que hablan y su actitud hacia el aprendizaje del español, la motivación, las características... para ello nos basamos en la Actividad 1 (test oral) del manual *Aula Internacional 2* de la editorial *Difusión* (2005: 10).

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿A qué te dedicas?
4. ¿Cuántos idiomas hablas?
5. ¿Por qué estudias español?
6. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español?
7. ¿Qué cosas te gusta hacer en clase?
 - a. Ejercicios de gramática
 - b. Actividades orales
 - c. Leer textos
 - d. Juegos
 - e. Trabajar en grupo
 - f. Traducir
 - g. Actividades con internet
 - h.
8. ¿Qué te cuesta más del español?
 - a. Entender la gramática
 - b. Pronunciar correctamente

c. Recordar el vocabulario

d. Hablar con fluidez

e.

9. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Se trata de la primera vez que practican una actividad en parejas. Los agrupamientos se realizan teniendo en cuenta que los estudiantes no posean ninguna lengua en común (es decir, el chico que solo habla árabe con el procedente de Nigeria; el joven de Costa de Marfil con la estudiante de Armenia) para que se vean obligados a utilizar el castellano.

Tienen graves dificultades para entender la dinámica de la clase. En qué consiste la actividad y qué se espera de ellos. Esta actividad sirve también de evaluación inicial. En general son personas con grandes recursos comunicativos, se valen de palabras en otras lenguas (inglés, francés...) que presuponen que la profesora puede entender, utilizan la mímica, palabras que conocen, los gestos e incluso dibujan. Es decir, tienen gran dominio de las estrategias de compensación. Los errores son numerosos.

Sin embargo, es un gran paso hacia el camino de la autoevaluación y la conciencia de aprendizaje que nos puede llevar al uso del PEL.

SEGUNDO EJEMPLO. EL CAMINO. ACEPTANDO Y ADAPTANDO EL PEL.

EXPERIMENTACIÓN EN UN GRUPO DE NIVEL A2. *El español en el corazón*

A través de esta actividad que se encuentra en *Aula 4*, Edit. Difusión, pág 14, cada alumno realizó un dibujo con explicación de en qué lugar de su cuerpo ubicaría las lenguas que habla y por qué. Todos guardaron un ejemplar de esta actividad en su *dossier*. (Imagen anexa)

He aquí algunos ejemplos:

Joven de Nigeria, 19 años, deportista, con estudios secundarios.

PRACTICAR Y COMUNICAR

5. EL ITALIANO EN EL CORAZÓN

A. Johanna participó una vez en un curso sobre plurilingüismo. Una de las actividades del curso consistía en colocar las diferentes lenguas que hablaban los participantes en las partes del cuerpo de un dibujo como este. Luego, debían explicar a sus compañeros por qué habían colocado en ese lugar cada una de las lenguas. Escucha y marca dónde colocó Johanna las seis lenguas que habla.


B. Vuelve a escuchar la conversación y anota las razones que da Johanna para colocar una lengua en un sitio u otro. Luego, compara tu información con la de un compañero.

C. Ahora, te toca a ti. ¿Dónde pondrías tú las lenguas que hablas?



Wos *ACCEA*

Sitúa las diferentes lenguas que hablas en una parte del cuerpo:



Cabeza < English
Corazón < España
Manos < Alemán
Pies < francés / alemán / es un deporte de mi familia < alemán
France < pies
1) English en la cabeza porque es una idioma que me gusta mucho porque explicar cosas que yo puedo entender y explicar
2) Corazón < España es una idioma que me gusta aprender porque me gusta leer y hablar me gusta por ahora mismo yo vivo en España

1) English en mi cabeza porque es una Idioma que me gusta mucho porque explicar cosas que yo puedo entender y explicar

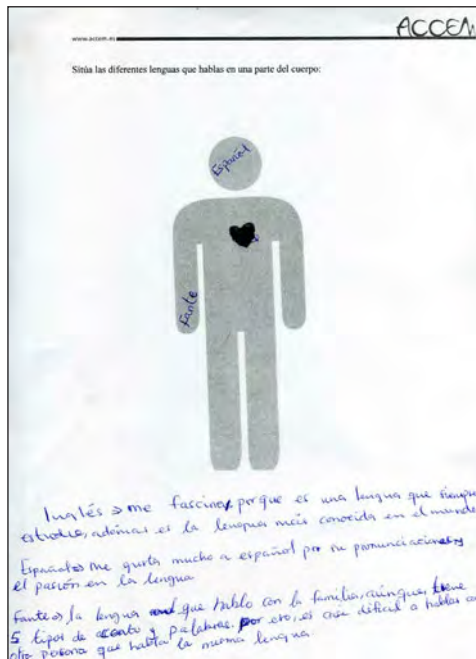
2) Corazón (España) es una Idioma que me gusta aprender porque me gusta leer y hablar, me gusta porque ahora mismo yo vivo en Español

3) Manos (Aleman) porque un día yo quiero ir Alemania

4) Fancés (piés) pues es una lenguaje quiero aprender una día

5) Piernas (yoruba) es una dialecto de mi familia (materna)

Chica de Ghana, 19 años, estudiante de ESO en el Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón (CEPA).



Inglés --> me fascina porque es un lengua que siempre estudié, además es la lengua más conocida en el mundo.

Español --> me gusta mucho a español por su pronunciación y la pasión en la lengua-

Fante --> la lengua que hablo con la familia, aunque

tiene 5 tipos de acento y palabras, por eso es casi difícil a hablar con otra persona que habla la misma lengua.

Hombre de Nigeria, 40 años, estudios primarios.

English está en mi cabeza porque primo lengua está en el mundo, seguido Nigeria colonización by* Inglaterra; Ivo está en mi corazón porque es mi madre lengua; Español está en pie porque ahora mismo vivo en español

Hombre de Senegal, 27 años, sin estudios (o muy básicos).

El español en la cabeza, porque aquí en el colegio* (ahora estudio español); El wolof en corazón; El francés de mano* (en las manos)

Hombre de Senegal, 30 años, estudios secundarios.

Wolof porque toda la gente que habla wolof es muy inteligente; Español en el corazón, porque es un lengua muy romántica;

Mujer de Senegal, 28 años, sin estudios (o muy básicos).

Español para estudiante aprender; francés, manos, me gusta escribir en francés;

Chico de Senegal, 19 años, sin estudios (o muy básicos).

Wolof, mi corazón con lengua de madre y padre; francés, en tu* mano izquierda porque no habla mucho, no estudia, no habla; español en mi cabeza porque ahora aprender español habla muy bien* (hablo muy bien español)

Hombre de Senegal, 42 años, estudios secundarios.

Francés, cabeza porque yo estudié; djolá, corazón, lengua de padre y madre; wolof, manos, aprendí a

hablar wolof en Dakar; español, piernas porque estoy estudiando y quiero vivir aquí.

**TERCER EJEMPLO. LA CONSOLIDACIÓN.
INTEGRANDO EL PEL EN EL AULA.
EXPERIMENTACIÓN EN UN GRUPO
DE NIVEL B2**

Grupo “avanzado”, se desarrolla en dos sesiones semanales de noventa minutos. Cinco estudiantes. Todos llevan más de un año en España. Entre los 18 y los 28 años. Niveles de estudios de Bachillerato mínimo. Países de procedencia: Marruecos, Rusia, Ghana, Sudán y República Democrática del Congo. Todos tienen competencia comunicativa en, al menos, tres lenguas.

En el grupo se realizó una pequeña explicación de qué es un portfolio y sus partes (pasaporte, biografía y *dossier*). Después se tomó como modelo los impresos fotocopiables del material del PEL para adultos. Según las directrices del MEC y su guía de familiarización con el documento, la primera parte, *El pasaporte*, se simplificó en una sola hoja, pues para la división entre aprendizaje y uso del idioma en un país donde no se habla el idioma no hay ningún caso de experiencia formal.

Ninguno de los alumnos había recibido formación específica en una lengua extranjera. Ni había realizado cursos de idiomas. El conocimiento de otras lenguas venía del contacto con ellas por distintos motivos (familiares, sociales, emigración...).

Por la variedad de situaciones y motivos se prefirió que libremente expusieran las lenguas que conocían y el modo de conocimiento y el uso que hacían de ellas.

Se suprimió el apartado de certificados por no poseer ninguno de los estudiantes ninguna clase de documento acreditativo y por no haberse presentado a ningún tipo de examen “oficial”. Se dedicaron parte de dos sesiones a trabajar con los descriptores, un día los de A2 y B1, y otro los del B2. En las parrillas de autoevaluación señalan que poseen todas las competencias de los niveles B1 y B2, exceptuando algunas carencias

en la expresión escrita, sobre todo la correspondencia formal. En este grupo, el PEL funciona muy bien, no obstante, hay que tener en cuenta que el perfil del alumnado es completamente distinto a los grupos habituales, pues poseen un nivel alto de conocimiento del idioma y de instrucción. Una de las chicas habla cinco lenguas y está familiarizada con los niveles del MCER. Y aunque el portfolio fue aceptado abiertamente en el grupo, a lo largo del curso, más que ver la utilidad lo consideran una actividad de clase, una tarea que la profesora les encomienda. Hay que tener en cuenta que el portfolio es un documento para toda la vida. Nosotros hacemos un experimento en un curso cerrado breve e intensivo como adaptación de una herramienta de estímulo en el proceso de aprendizaje. Si bien el objetivo principal de “proporcionar información clara, comprensible y homologable internacionalmente” podría transferirse en un objetivo deseable a largo plazo. Sí se realizó con los objetivos específicos del PEL de adultos: “Motivar al titular reconociendo sus esfuerzos por extender y diversificar sus habilidades lingüísticas a todos los niveles”.

RESULTADOS DEL PROYECTO

Durante el desarrollo del proyecto se han analizado experiencias en todos los países socios y se han intentado adaptar –en la medida de lo posible– los portfolios y otros materiales a las necesidades específicas de este colectivo. La asociación trabajó sobre los descriptores y, tras una breve experimentación, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

El trabajo realizado por la asociación ha puesto en evidencia el potencial del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en las clases de idiomas con adultos inmigrantes en contextos no formales. El consorcio considera que el portfolio es una herramienta enormemente útil para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puede colaborar en la mejora de la autoevaluación y mayor conciencia del proceso de aprendizaje, si bien no se ha aplicado con aprendices inmigrantes.

El PEL diseñado bajo el patrocinio del Consejo de Europa ha sido verificado y validado, principalmente, en la educación formal. El grupo de trabajo considera que el PEL puede ser utilizado con inmigrantes y refugiados que aspiran a convertirse en ciudadanos de pleno derecho. Pero esto requiere análisis, experimentación y adaptación de documentos oficiales.

La utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas debe ser promovida como un complemento y, en ciertos casos, como una alternativa potencial a las pruebas objetivas (evaluación formal).

Después de un trabajo de dos años en el marco del proyecto se ha llegado a dos tipos de conclusiones, separadas pero estrechamente relacionadas:

- Sugerencias para los diseñadores.
- Recomendaciones para los profesionales.

SUGERENCIAS PARA LOS DISEÑADORES

El Portfolio Europeo de las Lenguas para personas migrantes debe centrarse en las necesidades específicas de los aprendices. El PEL tiene que proporcionar información básica relativa a la incorporación de los discentes en la sociedad de acogida. Las necesidades educativas de inmigrantes y refugiados han de ser identificadas como punto de partida.

El PEL debe atender a estudiantes con diferentes bagajes culturales, enfoques cognitivos, niveles de instrucción, de comprensión del sistema educativo, del proceso de aprendizaje, del rol de los docentes y con una asistencia irregular. Así, debe concebirse como una herramienta flexible y abierta.

Los principios básicos del PEL poseen una fuerte identidad europea que se basa en su diversidad cultural y lingüística y que debería ayudar al aprendiz a formar parte de dicha diversidad. El PEL se fundamenta en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER): realiza un uso explícito de los niveles comunes de referencia del MCER sintetizados en el cuadro de autoevaluación incluido en todos los modelos de PEL. A la hora

de trabajar el Portfolio Europeo de las Lenguas con nacionales de terceros países deben seguirse las convenciones terminológicas, los epígrafes y descriptores tal y como especifica el Consejo de Europa. Si bien han de ser simplificados y guiados a través de cuestiones básicas *qué, dónde, cuándo...* para satisfacer las necesidades específicas de estos estudiantes.

Los descriptores han de ser concisos y claros y los procedimientos deben presentarse de un modo sencillo (evitando tareas confusas, aquellas a las que estos estudiantes pueden no estar acostumbrados: cajas de datos, test de selección múltiple...). Los aprendices se valen de diferentes estrategias metacognitivas dependiendo de su procedencia y cultura de origen. El PEL debe hacerles conscientes de estas estrategias con la ayuda de instrucciones sencillas, modelos y práctica.

No se debe minusvalorar el formato del PEL. Un portfolio abierto y flexible debe transformarse en una carpeta que incluya hojas separables para sus diferentes partes y tareas, con una disposición atractiva y múltiples ayudas visuales en la medida de lo posible.

RECOMENDACIONES PARA LOS PROFESIONALES

La implicación activa de profesorado y estudiantes en el proceso de aprendizaje es un elemento esencial en el desarrollo del Portfolio Europeo de las Lenguas.

Los aprendices deben involucrarse en la preparación y experimentación del PEL. Deben tener la oportunidad de elaborar y decidir qué actividades de aprendizaje van a mostrar en su propio portfolio. Los mismos estudiantes evaluarán su proceso de aprendizaje y la utilidad del PEL. Se impulsará el uso de herramientas de evaluación – como parrillas y cuestionarios – no únicamente elaborados por el profesorado, sino también por los propios discentes.

Únicamente el profesorado que aplique una metodología abierta, flexible y multicultural puede utilizar el PEL. El docente actúa como

guía. Debe animar a sus estudiantes a la utilización del portfolio desde el comienzo del curso, presentándolo como una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje. El PEL se introducirá como parte de las actividades de aula y estará estrechamente relacionado con todo el proceso. Los docentes guiarán y verificarán la autoevaluación de los estudiantes. El profesorado juega un papel esencial a la hora de introducir el PEL entre los estudiantes, y a la hora de supervisar su progreso y equilibrar las evaluaciones internas y externa. Los profesores necesitan formación en esta materia y se les debe animar a que documenten su trabajo y observaciones sobre el uso del portfolio en un cuaderno de registro (cuaderno de bitácora).

El PEL debe incluir listas formuladas y detalladas de manera apropiada (“Puedo...”) para ayudar a los aprendices (y profesorado) a establecer objetivos de aprendizaje y evaluar resultados. Descriptores específicos con referencia al contexto migratorio se elaborarán entre docentes y discentes de manera conjunta. La experiencia intercultural (percepción de los inmigrantes sobre la sociedad de acogida, adquisición de competencias socioculturales, nivel de integración...) es crucial a la hora de utilizar el PEL. El profesorado ha de tomar conciencia de que ciertas actividades pueden provocar reacciones adversas y cierto material puede tener un impacto emocional sobre los estudiantes.

Debe organizarse formación para profesorado, asesores, empleadores y profesionales de Recursos Humanos.

Antiguos alumnos pueden actuar como mentores y tutores.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO: A GUIDE FOR TEACHERS AND TEACHER-TRAINERS

LITTLE, D., y PERCLOVÁ, R.

Council of Europe, Strasbourg, 2003.

Disponible en www.eooiinet.com

Traducción al español: MECD, Subdirección General de Programas Europeos, disponible en www.oapee.es

Esta publicación constituye el libro de cabecera para los docentes que quieran llevar el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) al aula. Se trata de una guía dirigida al profesorado, a formadores de profesores y a profesores en formación interesados en familiarizarse con el PEL y en explorar su función pedagógica.

La obra fue concebida como apoyo a cursos de carácter oficial, pero también como ayuda para aquellos docentes que trabajen con el portfolio en sus aulas. Parte de un análisis descriptivo sobre el PEL, su esencia, funciones y apartados para pasar al reflejo de los resultados de los primeros proyectos piloto, llevados a cabo ya en los albores del año 2000. Lo más interesante radica en el material de muestra de la experiencia, acompañado de la reflexión del profesorado. Aclara, asimismo, posibles dudas de interpretación de los niveles y descriptores comunes de referencia e ilustra de manera profusa todas las explicaciones con abundantes ejemplos. Sugiere modos de llevar el PEL al aula y de trabajar en detalle sus apartados.

Resulta, en suma, una auténtica guía que invita a la reflexión y, como dice en el prólogo “especialmente útil para aquellos que la utilicen en el espíritu reflexivo y de autoevaluación que subyace al PEL”.

MEMORIA DE EXPERIMENTACIÓN DEL PEL ESPAÑOL DE SECUNDARIA

CASSANY, DANIEL ET ALII
MECD, Madrid, 2003.

Disponible en www.oapee.es

Esta memoria de experimentación refleja el resultado de un proyecto financiado por el Consejo de Europa y Subdirección General de Programas Europeos (MECD) entre los años 2001 y 2004. Fue coordinado por Daniel Cassany en los siguientes centros: MECD, Universitat Pompeu Fabra, Universidad de Valladolid y EOI Madrid. Dicho proyecto consistió en elaborar los materiales del alumno y la guía docente del profesorado del Portfolio Europeo de las Lenguas para Secundaria (12-18 años) para toda España, además de desarrollar una experimentación de los mismos en ocho centros, con más de trescientos alumnos y en varias lenguas. Participaron en él tres investigadores y nueve docentes experimentadores de aula.

El documento recoge con exhaustividad toda la documentación relevante durante los procesos de diseño inicial, implementación en el aula, obtención de resultados y reformulación a lo largo del proyecto, además de describir cronológicamente las actividades, elecciones didácticas, intervenciones, materiales, actitudes y conclusiones de todo el proceso.

La obra proporciona pautas de implementación a aquellos docentes que se planteen aplicar el PEL en su intervención didáctica, a la par que ofrece resultados interesantes para investigadores del ámbito de la sociolingüística o la didáctica de lenguas.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y PORTFOLIO DE LAS LENGUAS, MONOGRÁFICO DE 'MOsaico'. REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL'

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y
DEPORTE, Y CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA

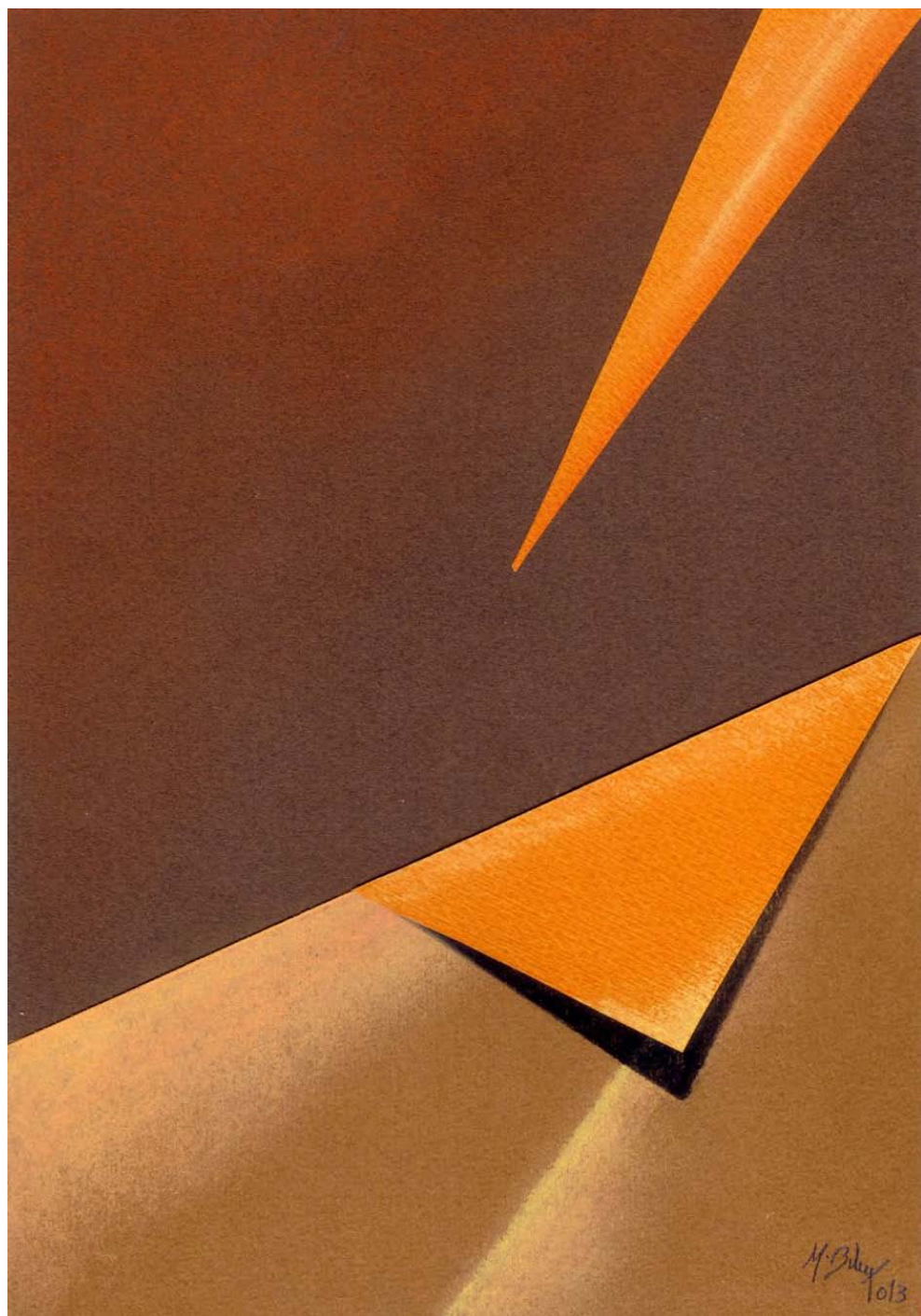
Países Bajos y Luxemburgo, núm. 9 (2002).

Disponible en: <http://sede.educacion.gob.es>

Esta revista, que nació con el objetivo de apoyar la labor docente del profesorado de ELE en los Países Bajos, dedicó el número 9 al Portfolio Europeo de las Lenguas. Allí aparecen artículos de carácter general, como el de Elena Verdía: "Comentarios al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y Portfolio de las Lenguas" (4-7), que reflexiona sobre la apreciable contribución que ha supuesto el MCER al campo de la enseñanza de las lenguas.

Concretando la referencia a nuestro país, Gisela Conde, en "Desarrollo del Portfolio europeo en España, Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas" (8-13), realiza una presentación de las fases de desarrollo del Portfolio en España, el documento-guía y sus funciones y la experimentación, no sin antes resumir en qué consiste el PEL y su estructura.

Complementa el interés de la revista Daniel Cassany, quien en "Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula" ejemplifica maneras concretas de llevar el PEL a la clase de ELE.



MES DE LA HERENCIA HISPANA: PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL DISEÑO INVERSO

El diseño inverso (*backward desing*) es un enfoque pedagógico que capacita al estudiante a transferir o a aplicar los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje a ámbitos diferentes a los presentados en el aula (Wiggins y McTighe, 2011), es decir, capacita al estudiante a entender, a reflexionar, a evaluar y a emplear lo aprendido a situaciones nuevas. El estudiante estará capacitado para transferir lo aprendido a situaciones nuevas e inesperadas y, por ende, a desenvolverse en ellas, aunque estas no hayan tenido lugar en el salón de clase.

El desarrollo de unidades temáticas basadas en el diseño inverso también nos ayudará a crear una clase centrada en las necesidades (*target needs*) del alumno (Nunan, 1989). Además, este tipo de enseñanza favorecerá que el estudiante aprenda a aprender con tareas comunicativas de actuación (Zanón, 1990; Martín Peris, 2004). La implementación del diseño inverso requiere que el docente parta de tres pilares fundamentales, los cuales deben postularse de forma secuenciada: 1) establecer o identificar los resultados deseados, 2) obtener las evidencias de aprendizaje y 3) crear las actividades de aprendizaje. Cabría mencionar que estos tres pasos presentan cierto paralelo con el desarrollo de unidades temáticas basadas en el enfoque por tareas (Zanón y Estaire, 1990).

Teniendo en cuenta nuestro contexto de enseñanza, los Estados Unidos, conectaremos los principios del diseño inverso con las 5Cs del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Las 5Cs son comunicación, comunidad, comparación, conexión y cultura (ACTFL, 2012). La C de “comunicación” se articula en tres modos de comunicación: el interpersonal (interacción oral o escrita), el in-

terpretativo (comprensión oral o escrita) y el presentacional (expresión oral de tipo unidireccional). Al igual que los planteamientos del enfoque comunicativo, las 5Cs tienen como objetivo capacitar al aprendiente para una comunicación real a través de las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita).

I. PRIMER PASO.

IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS

En esta primera etapa del diseño inverso se deben identificar o establecer los resultados que los estudiantes alcanzarán al finalizar la unidad temática. Para ello, el docente debe preguntarse: *¿qué es lo que quiero que los estudiantes sepan/conozcan, entiendan, y sean capaces de hacer al final de la unidad?*, teniendo en cuenta dos puntos: 1) el entendimiento y 2) los objetivos o metas (los estándares).

I.1 EL ENTENDIMIENTO

Es en esta etapa en la que se decide el tema de la unidad temática. De acuerdo con lo que abogan Zanón y Estaire, se debe abordar el tema teniendo presente el concepto de la “gran idea” (*the big idea*) de Wiggins y McTighe (2011), que se refiere a la presentación de un tema que merezca la pena tratar y que tenga un impacto perdurable en el aprendiente. Esto está relacionado con el entendimiento, el cual formulamos de la siguiente manera: El aprendiz deducirá que **las celebraciones reflejan cultura y el mundo celebra pero con diferencias**.

Las afirmaciones de arriba, no solo harán que el estudiante se empiece a cuestionar su conocimiento del mundo, sino que se dará cuenta de que el entendimiento que aprenda de la unidad, irá cambiando conforme se enfrente a nuevas situaciones durante el transcurso de su vida como aprendiz de lengua. El entendimiento posibilitará que el estudiante descubra que no en todas partes, por ejemplo, la gente va a restaurantes a

celebrar, o que los rituales o etiquetas sociales no son uniformes.

1.2 LAS PREGUNTAS ESENCIALES

Una vez estipulado el entendimiento, el segundo paso es elaborar las preguntas esenciales (*essential questions*), lo cual no es más que reescribir las afirmaciones de arriba en interrogantes: *¿Cómo celebra el mundo que nos rodea?* y *¿Por qué celebran las personas?* El propósito de las preguntas esenciales es hacer que el aprendiz sienta mayor curiosidad por el tema y, por consiguiente, lo lleve a un mejor entendimiento del mismo (Wiggins y McTighe, 2011).

1.3 LOS OBJETIVOS

En esta segunda parte de los resultados deseados se han de marcar los objetivos, los cuales ayudarán al aprendiente a trabajar el tema de la unidad temática. Para establecerlos, tomamos como referencia los estándares, en nuestro caso de Nueva Jersey. Como comentamos anteriormente, el estándar de la enseñanza de lenguas modernas en EE. UU. considera que la C de “comunicación” es la que debe tener presente todo docente cuando incorpore las otras Cs.

Asimismo, los estándares tienen en cuenta varios niveles de competencia: *Novice* (novato), *Intermediate* (intermedio), *Advanced* (avanzado), *Superior* (superior) y *Distinguished* (distinguido o maestría). A su vez, cada uno de los niveles se divide en subniveles de acuerdo a los descriptores y a los contenidos que el aprendiz será capaz de hacer en cada nivel. En nuestro caso, el nivel que seleccionamos fue el *Intermediate-Low* (intermedio bajo) que, de acuerdo la investigación de Martínez Baztán (2008), equivaldría al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los estándares deben ser un punto de referencia durante todo el diseño de la unidad temática.

2. SEGUNDO PASO.

ELABORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS

En esta segunda etapa del diseño inverso pasamos a la elaboración de las evidencias, las cuales ayudarán al aprendiz a trabajar el entendimien-

to y los objetivos marcados para llegar a la tarea final. Para ello, seguiremos los planteamientos del IPA (Integrative Performance Assessment) que establece ACTFL. Como indican Sandrok et al. (2006), el IPA principalmente es un “instrumento evaluativo de actuación” de cómo el estudiante va alcanzando el aprendizaje.

2.1 TAREA FINAL/CONTEXTO

Para presentarles a los estudiantes las evidencias, recomendamos que se presente un contexto o tarea final, o a lo que Wiggins y McTighe (2011) llaman *performance task*. Nuestra tarea final fue la siguiente.

TAREA FINAL: UN FOLLETO DE CELEBRACIONES LATINAS

Preparar un folleto de celebraciones para el Mes de la Herencia Hispana.

2.2 EL IPA

Se aconseja que el docente tenga en consideración los siguientes cuadros, ya que le ayudará a tener presente, en todo momento, los objetivos marcados para la unidad temática. A los estudiantes se les debe entregar tal información, ya que con ello se anima al aprendiz a que tome las riendas de su propio aprendizaje y sepa, como dice Martín Peris (2004): “aprender a aprender y aprender a hacer”.

¿QUÉ APRENDERÉ Y HARÉ EN ESTA UNIDAD TEMÁTICA?

INTERPRETATIVO

1. Conoceré las festividades que celebran mis compañeros de clase.
2. Compararé mis festividades con las de otros países.
3. Seguiré las instrucciones para preparar un folleto de celebraciones.

INTERPERSONAL

1. Hablaré sobre mis celebraciones.
2. Daré las instrucciones para llevar a cabo una celebración.

3. Elegiré con mis compañeros festividades para un folleto.

PRESENTACIONAL

1. Confeccionaré un folleto de celebraciones para presentarlo a la escuela.

2.2.1 LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

En la parte final de las evidencias se debe informar a los estudiantes de cómo se irán evaluando las competencias. Es primordial, en todo momento, hacer partícipes a los estudiantes de los objetivos de la unidad, ya que los objetivos les motivarán y les harán partícipes de su propio aprendizaje.

Consideramos que las rúbricas o planillas de autoevaluación pueden ayudar al aprendiz a estar informado de su progreso. Se recomienda que las rúbricas se entreguen al principio de la unidad, ya que así se conseguirá que la evaluación sea continua. Deseamos recalcar que estas rúbricas fueron diseñadas pensando exclusivamente en la presente unidad. Como se puede apreciar en las planillas, los descriptores se han formulado, sin entrar en muchos detalles, de manera general y concisa al mismo tiempo. Dado el propósito del presente artículo, queda fuera de nuestro alcance tratar la temática de los instrumentos evaluativos. Para ello, véase en referencias, el trabajo de Pastor Cesteros y Roca Marín (2007).

¿CÓMO VA MI COMPETENCIA COMUNICATIVA?			
MODO INTERPERSONAL			
Cuando interactúo...	Necesito mejorar	Lo hago bien	Lo hago muy bien
Mis compañeros de clase me entienden.			
No hago muchas pausas.			
Uso marcadores y conectores del discurso.			
Uso bastante vocabulario y frases.			
No repito mucho lo que digo.			
Controlo los puntos gramaticales.			
Uso frases y expresiones idiomáticas.			
Pido aclaraciones.			
Expreso mis opiniones con claridad.			
MODO INTERPRETATIVO			
Cuando escucho o leo...	Necesito mejorar	Lo hago bien	Lo hago muy bien
Entiendo a mis compañeros de clase.			
Me cuesta entender a los nativos hablantes.			
No me tienen que repetir las cosas.			
Entiendo el vocabulario de mis compañeros.			
Entiendo cuando veo los vídeos.			
Entiendo lo que leo.			
MODO PRESENTACIONAL			
Cuando expongo o presento el menú...	Necesito mejorar	Lo hago bien	Lo hago muy bien
No hago muchas pausas.			
Uso marcadores y conectores del discurso.			
Uso bastante vocabulario y frases.			
No repito mucho lo que digo.			
Controlo los puntos gramaticales.			
Hablo con claridad y coherencia.			

3. TERCER PASO. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Cabría puntualizar que la secuencia de las actividades de cada tarea obedece a razones pedagógicas, es decir, las actividades se han secuenciado como un andamiaje en el que la primera actividad ayudará al aprendiente a llevar a cabo la segunda, y esta la tercera, hasta llegar a la tarea final.

Sería menester subrayar que los tres modos de comunicación, al igual que *el entendimiento o las preguntas esenciales*, están presentes en todo momento durante la ejecución de las actividades. En este sentido, será el propio aprendiente, con la asistencia del profesor y de los demás compañeros de clase, el que irá reflexionando, cuestionando y evaluando el conocimiento que tenía del tema conforme lleve a cabo las tareas de aprendizaje.

3.1 LA PRIMERA TAREA

Una de las evidencias es que el estudiante se familiarice con algunas celebraciones (actividad A). En caso de que se desconozcan algunas de las celebraciones, si se pincha en los números de las fotos se abre un enlace de internet con información sobre el evento, y si se pincha en los nombres se abrirá un vídeo-clip. Se recomienda al docente que, después de la actividad A, mencione que algunas celebraciones que son típicas de ciertos países, también se celebran en otros. Por ejemplo, la Feria de Abril es típica de España, pero también se celebra en Miami. Si bien el 4 de Julio es tradicional en los EE. UU., también se celebra en otros países donde hay estadounidenses inmigrados. Otras celebraciones como el Ramadán, la Semana Santa, etcétera, pueden ser religiosas.

Tarea n.º 1: El mundo celebra				
A. Mira las siguientes fotos y relacionalas con la lista de eventos.				
				
1	2	3	4	5
				
6	7	8	9	10
	<div> <div> El Día de la Independencia La Semana Santa El Ramadán El Grito El Yamor La Tomatina </div> <div> Janucá Castellets La Super Bowl Budha El Carnaval </div> </div>			
11				
B. ¿Sabes en qué países se celebran los eventos de arriba?				

3.2 LA SEGUNDA TAREA

Una vez que los estudiantes se han familiarizado con algunas celebraciones, se les pide que pregunten a sus compañeros si celebran algunas de las mencionadas (Actividad A). Para favorecer la interacción se les puede presentar una ayuda de vocabulario.

Tarea n.º 2: Mi mundo lo celebra así

¿Cuándo y cómo celebras tus festividades? Usa el vocabulario de ayuda.

Música: tradicional, folclórica, moderna, clásica...

Instrumentos: la guitarra, la flauta, la pandereta, el piano, la batería...

Alimentos: bebidas, frutas, verduras, aperitivos, refrescos, carnes, croquetas...

Indumentaria: ropa de vestir/de salir, ropa tradicional, disfrazarse, ponerse elegante, maquillarse...

3.3 LA TERCERA TAREA

En esta tarea se pasa a tratar algunas celebraciones hispanas. Finalmente, en la actividad C se les pregunta si han asistido o no a algunas celebraciones similares.

Tarea n.º 3: Así lo celebra América Latina

A. Para saber en qué países latinos se celebran los eventos de la Actividad 2, primero relaciona cada foto con su acepción.

					
1	2	3	4	5	6
			Las miniaturas La cáscara de coco La pasta de papel		El alacrán La carroza Apu Inti
7	8	9			Los faroles La máscara El gallo

B. Relaciona cada evento con su descripción y una foto.

		
Carnaval de Vejigantes	Charanga de Bejucal	Fiesta de Inti Raymi

Bejucal es un pueblo situado a pocos kilómetros de La Habana. La Charanga es una fiesta callejera (de la calle) con bebidas, comidas y carrozas. Los colores son el azul del alacrán y el rojo del gallo. La inició la población afrocubana por influencia religiosa del catolicismo. Unas personas dicen que el azul representa a los Musicanga, es decir, a los criollos, nativos y esclavos libres, y que el rojo representa a los Malayos, o sea a los españoles. Los participantes portan faroles de colores.

Es un Carnaval que se celebra en Puerto Rico y que se caracteriza por las máscaras vejigantes. Las máscaras más famosas son las de Loiza que se hacen con la parte dura del coco. Las máscaras de Ponce están hechas de pasta de papel.

Una de las celebraciones incas más importantes es la que conmemora el Sol. Inti Raymi es una palabra quechua que significa "la resurrección del Sol". El dios Sol se llama Apu Inti, creador del mundo. La celebración más conocida es la de Cuzco (Perú). Se celebra en la Plaza de Huacaypata.

C. ¿Qué fiestas conoces del mundo?		
Conocía algunas fiestas del mundo...	SÍ	NO
porque he asistido a ellas en mi barrio, mi ciudad.		
porque he leído sobre ellas, las he visto en televisión.		
por conocidos, familiares o amigos de esos países.		

3.4 LA CUARTA TAREA

En la siguiente tarea nos centramos en las comunidades latinas que viven en España. Los estudiantes investigarán qué grupos latinoamericanos viven en España por comunidades autónomas (Actividad A) y los resultados se podrían representar en un gráfico. Finalmente, se le puede asignar a cada estudiante que elija una festividad de un país latinoamericano (Actividad B).

Tarea n.º 4: América Latina celebra en España

A. ¿En qué parte de España viven los ciudadanos latinoamericanos (o españoles de origen latinoamericano)?

Consulta los siguientes enlaces:

www.ine.es

www.fbbva.es/TLFU/dat/np_demograf_extranjeros.doc

www.empleo.gob.es/estadisticas/ANUARIO2011/EXR/index.htm

B. Tenéis que buscar en internet información sobre algunas celebraciones. Vais a elegir una celebración y explicar al resto de la clase por qué la habéis escogido.

Para ello, puedes visitar el enlace: <http://embajadas.index.es/#14449>

3.5 LA TAREA O EL PRODUCTO FINAL

La tarea final es la elaboración de un folleto de celebraciones hispanas. En este sentido, todas las tareas se han secuenciado de forma tal que el aprendiente pueda poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento. La actividad A constituye en sí la elaboración del folleto. Para que el estudiante trabaje más *el entendimiento* y *las preguntas esenciales*, diseñamos la actividad B con el fin de que se dé cuenta de que España es multicultural.

Tarea final: El folleto

A. Ahora, hay que pensar en el diseño o presentación del folleto.

Usa la siguiente planilla para confeccionarlo.

Guía para hacer el folleto

Las fotos que pondréis.

El tipo de letra para redactar la información.

Tipo de música, baile y comida que se prepara para la celebración.

Origen de las celebraciones.

Otras cosas que creáis necesarias.

B. Ponte en contacto con algunas asociaciones para preguntarles sobre la comida, la vestimenta, la música el origen, el significado y la fecha de sus celebraciones.

C. Teniendo en cuenta la información de las asociaciones, a lo mejor tendréis que hacer algunas modificaciones en el folleto.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha podido observar a lo largo de esta unidad temática, todas las actividades se han secuenciado teniendo presente, en todo momento, el producto final (un folleto de celebraciones hispanas) y, como marco de referencia, los tres postulados del diseño inverso y el IPA en sus tres modos de comunicación.

Gracias al producto final se han podido tratar la importancia y el significado de las celebraciones. Asimismo, la gran idea (*the big idea*) era que el aprendiz adquiriera competencia multicultural por el postulado del *entendimiento y las preguntas esenciales*.

BIBLIOGRAFÍA

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY. ACTFL. Disponible en <http://actflproficiencyguidelines2012.org>

MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2008). *La evaluación oral: Una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y alguna de las escalas del MCER*. Tesis doctoral. Disponible en www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/17457853.pdf

MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *RedELE. Red electrónica de didáctica ELE*, núm. 0. Disponible en www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.

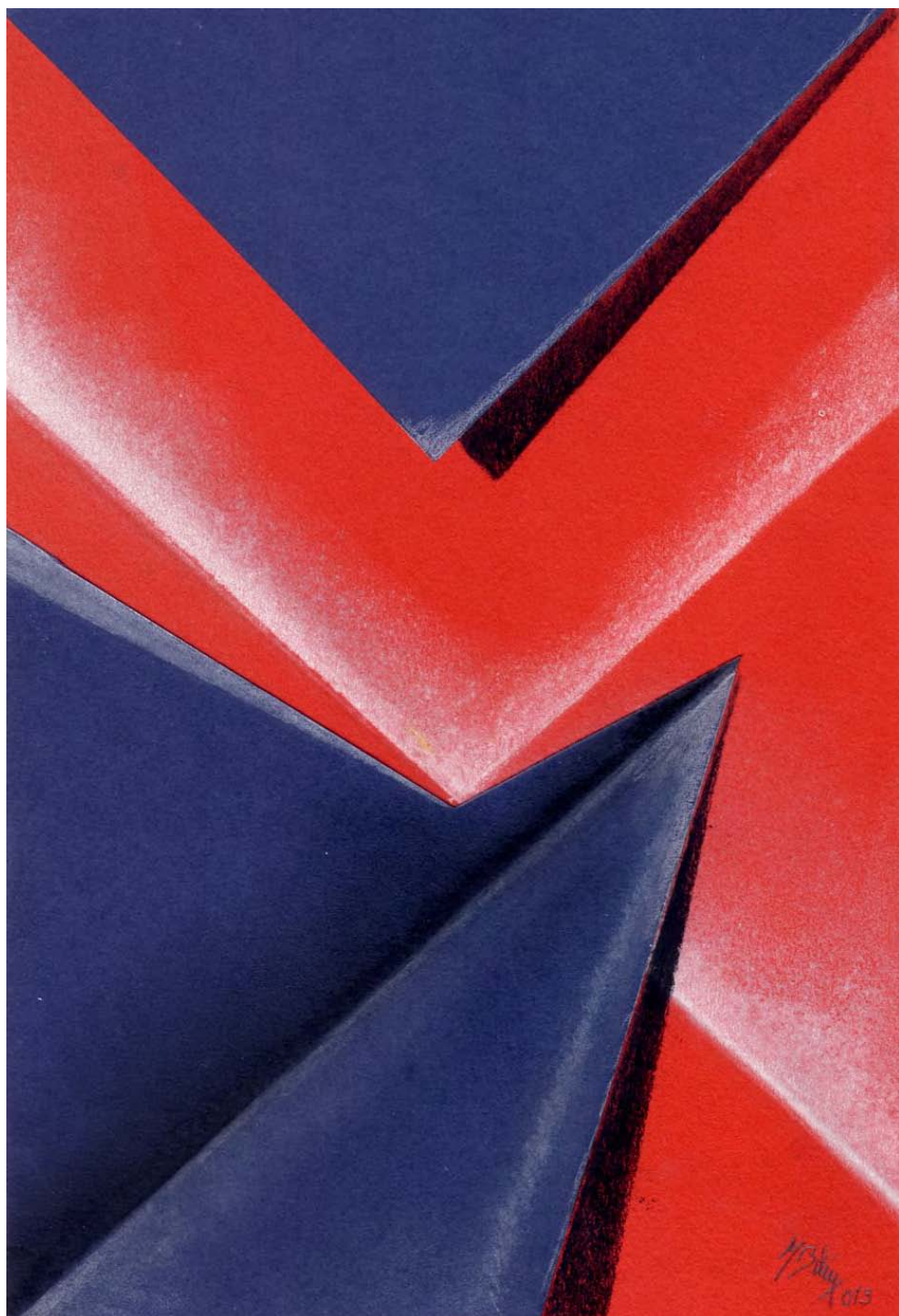
PASTOR CESTEROS, S., y S. ROCA MARÍN (eds.) (2007). “La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua”. *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm

SANDROK, S. P., B. ADAIR-HAUCK, E. W. GLISAN, K. KODA, & E. SWENDER (2006). “The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting Assessment to Instruction and Learning”, en *Foreign Language Annals*, 39 (3), 359-382.

ZANÓN, J., y S. ESTAIRE (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas, principios y desarrollo”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90. Disponible en www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf

—(1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanono1.htm

WIGGINS, G., & J. MCTIGHE, (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA, ASCD.





Doctor en Lingüística Aplicada y Comunicación Intercultural y Decano de la Facultad de Filología Española y Portuguesa de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, el profesor Jian Liu es en la actualidad uno de los hispanistas chinos más reconocidos.

En 1998 fue investigador visitante en El Colegio de México, y en 2004 profesor visitante de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile, donde impartió un curso de cultura china, su filosofía y literatura, en el Programa de Estudios Asiáticos. Fue también profesor visitante de la Universidad Complutense de Madrid (1998 y 1994) y entre sus labores académico-administrativas figura la firma de diversos convenios de colaboración pedagógica y académica entre la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y varias instituciones españolas e hispanoamericanas: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Colima (México), la Universidad de Burgos y la Columbus IBS (Escuela de Negocios de Zaragoza especializada en formación empresarial, marketing y psicología para la realización de un Programa de Grado en Administración de Empresas en Lengua Española).

En junio de 2000 fue miembro del equipo técnico del Ministerio de Educación de China que tomó parte en las conversaciones entre China y España sobre el Acuerdo de Intercambio

Educacional 2001-2002. En febrero de 2000 fue coordinador del acto académico en el que su alteza real el Príncipe de Asturias impuso al profesor Dong Yansheng la condecoración de la Orden de Isabel la Católica. En marzo de 2003 fue el coordinador del acto académico con la presencia de su majestad la reina de España, con motivo del treinta aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre China y España.

Es el autor del informe titulado *El Instituto Cervantes y la Difusión del Español en el Mundo*, encargado y patrocinado por la Oficina Nacional de Enseñanza del Chino en el Extranjero, del Ministerio de Educación de China. Fue presidente del Comité Organizador del Segundo Simposio Internacional de Hispanistas de Beijing (2005) y desde 2007 hasta 2010 desempeñó el cargo de Secretario de la Asociación Asiática de Hispanistas.

Entre sus publicaciones destacan *Español ABC* (Foreign Language Study and Research Press, 2005), *Claves del español para hablantes de chino* (SM, 2008), *Aprender español escuchando* (Shanghai Foreign Language Education Press, 2010-2011), y es coautor de la nueva edición *Español Moderno* (Foreign Language Study and Research Press, 2010-2013).

IIC.- En la década de los 50 y los 60, el ruso y el inglés eran –en ese orden– las lenguas extranjeras que más se estudiaban en China. Usted acabó su Licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en el año 1985, ¿cuáles eran entonces las lenguas extranjeras preferidas y por qué eligió el español?

JL.- *En los años ochenta, las lenguas extranjeras más estudiadas en China eran el inglés, el francés, el alemán y el japonés. La preferencia de la gente por estas lenguas se debía más bien a los lazos políticos,*

económicos y comerciales que existían entre China y los países en que se hablaban. Aunque el español era, y es, uno de los idiomas más importantes del mundo, en mi país estaba considerado como “lengua minoritaria” porque se aprendía muy poco. Su número de estudiantes no llegaba ni a la décima parte de las de otras (lenguas).

Empecé a estudiar español en la Secundaria, en los años setenta, pero no porque eligiera, sino porque “me asignaron” al grupo de español. Me presenté al examen de selectividad de la escuela Secundaria anexa a la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, en la cual se enseñaban siete lenguas: inglés, francés, ruso, japonés, español, alemán y árabe. Fui admitido y asignado al grupo de español, casualidad que me abrió la puerta de una de las lenguas y culturas más importantes de la humanidad.

IIC.- Usted es profesor de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, más conocida como Běiwài (Běijīng wàiguó y dàxué), la más prestigiosa de toda China y la primera que ofertó los estudios de español. Junto con la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, constituye una referencia para todo el país en lo que a enseñanza de idiomas se refiere. En la actualidad ¿qué motivos impulsan a los estudiantes universitarios chinos que optan por aprender español?

JL.- En la enseñanza del español, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín es indudablemente la referencia de China, no solo por su antigüedad, sino sobre todo por la cualificación de su personal docente, la calidad y variedad de sus investigaciones y el alto nivel de la preparación de los estudiantes. Hoy en día, la lengua española es una de las más favoritas de los universitarios chinos por varias razones. En primer lugar, China, más abierta que nunca, ha entablado intensas relaciones políticas, culturales y económicas con el mundo hispanohablante, lo que requiere un sólido apoyo lingüístico. De modo que los estudiantes de español se colocan muy bien en el mercado laboral, situación que repercute positivamente en el incremento de departamentos de la lengua castellana. En segundo lugar, hay una conciencia más popular acerca de la importancia de la lengua en la comunicación inter-

cultural. Si hubo años en que se creía que hablando inglés uno podría comunicarse con todo el mundo, hoy en día está reconocido que no hay mejor herramienta que la lengua para acceder a la quintaesencia de una cultura y para entender a un pueblo. La civilización hispánica, una de las piezas notables que componen el amplio mosaico de la cultura humana, ha sido y es objeto de interés de millones de chinos e investigación de numerosos hispanistas. Uno de los ejemplos más ilustrativos consiste en los millares de traducciones literarias que se han efectuado del español al chino, empresa importantísima para que mis compatriotas conozcan la cultura hispana, pero imposible de realizarse sin un buen dominio de la lengua del Quijote. En tercer lugar, gracias a la globalización, va aumentando el flujo de personal entre China y el mundo de habla española, que tiene cada día más atractivo para los chinos, especialmente los jóvenes, que viajan allí para realizar estudios, hacer negocios o visitar monumentos culturales y paisajes naturales. Por ejemplo, en la última década, el número de estudiantes chinos en España se ha multiplicado por cerca de diez veces, dinamismo que también ha motivado a más chinos a aprender español.

IIC.- La oferta de español en China todavía se concentra principalmente en el ámbito universitario. Según la información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, 55 centros ofrecen licenciatura en español, 19 estudios de diplomatura y en 16 se ofrece el español como segunda lengua extranjera. Pero ¿cuál es, en líneas generales, la situación de la enseñanza de español en ámbitos no universitarios?

JL.- De hecho, la enseñanza de español fuera de la universidad ha conocido una gran expansión paralela a la universitaria. Por un lado, en casi todas las facultades de español hay escuelas de idiomas donde se enseña la lengua a gente que por una u otra razón no puede entrar en el aula. El número de matrículas de estos cursos suele ser mayor a las universitarias. Por ejemplo, en el Centro de Lenguas de mi universidad, hay tanto programas extrauniversitarios regulares a lo largo de todo el año, de niveles diferentes, como cursos de formación intensiva para funcionarios o em-

presarios, efectuados según convenios entre la universidad y entidades de diferentes sectores. Por otro lado, fuera del campus, hay muchas escuelas de idiomas o agencias de traducción que organizan cursos de diversa índole, desde los diseñados para los principiantes, hasta los dedicados a formar traductores e intérpretes de alto nivel.

El español también se empieza a enseñar en los colegios. En Beijing, Shanghái, Jinan, Shenzhen, entre otras, hay escuelas secundarias en que el castellano es la segunda lengua extranjera optativa. Eso implica que muchos jóvenes podrán ingresar en las facultades con un nivel lingüístico básico, lo que les permitirá llevar a cabo los estudios universitarios con una preparación más sólida.

IIC.- China estableció vínculos diplomáticos con Cuba en diciembre de 1960. El 9 de marzo de 2013 se celebró el 40 aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas con España. ¿Cómo ha cambiado el escenario de la enseñanza del español en estas cuatro décadas?

JL.- En los últimos cuarenta años, la enseñanza del español en China ha mejorado de forma considerable tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. A comienzos de los años ochenta, había en mi país solo doce departamentos universitarios de filología hispánica, mientras que ahora, más de sesenta. El número de matrículas se ha multiplicado por más de veinte veces en menos de dos décadas, cifras que confirman que no es exagerada la afirmación de que el aprendizaje del español está conociendo su mejor momento en China.

El progreso cuantitativo no es menos notable. Antes de los años noventa del siglo XX, había solo carreras de licenciatura, pero ahora se imparten cursos de maestría en unas diez facultades y de doctorado en cinco.

Los intercambios internacionales, muy importantes para mejorar la calidad de la docencia del español, se han intensificado de forma sustancial. Cuando yo estudiaba en la facultad, nadie tenía la posibilidad de cursar estudios en universidades extranjeras, aunque fuera un par de meses, mientras que ahora, de los sesenta alumnos de grado o postgrado de mi facultad, más de la mitad puede estudiar un semestre o un año en España o América Latina, con becas o por cuenta

propia. Se trata de una inmersión lingüística y cultural muy valiosa para sus estudios.

IIC.- La sociedad china está tomando conciencia del valor del idioma español, no solo como lengua de comunicación, sino como recurso para integrarse en un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo. ¿La enseñanza del español se está integrando también en los planes de estudios universitarios de titulaciones no filológicas?

JL.- Aunque más del noventa por ciento de los estudiantes universitarios de español siguen haciendo su carrera en titulaciones filológicas, la lengua ya forma parte del plan curricular de muchas especialidades no filológicas. Numerosos estudiantes de comercio internacional, derecho, periodismo o relaciones internacionales la toman como segunda lengua extranjera. También hay licenciados en filología que sacan una segunda titulación en otras especialidades, para tener mejores opciones profesionales.

IIC.- En el *Anuario del Instituto Cervantes 2012* se afirma que uno de los principales obstáculos que impiden el crecimiento del español en China es la falta de profesores cualificados. Según la información recabada en el Ministerio de Educación de la República Popular China, en las universidades más reconocidas del país, solo se ha podido atender en los últimos años a menos del 30 % de las peticiones de estudiantes universitarios que querían matricularse en español. ¿Qué medidas cree que deberían adoptarse para evitar ese desequilibrio entre la oferta y la creciente demanda de cursos de español en todo el país?

JL.- Indudablemente la falta de profesores cualificados constituye un gran problema para el sano desarrollo del hispanismo en China. Habría que fomentar la formación de docentes con cursos de maestría o doctorado de ELE. Serían igualmente interesantes mesas redondas, talleres o simposios destinados a metodologías didácticas o preparación de materiales. Otro punto no menos importante consiste en diseñar criterios de

evaluación universales y facilitar herramientas con que alcanzarlos: bases de datos, corpus, plan curricular nacional, etc.

IIC.- En julio de 2013 se celebrará el VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, cuya sede será en esta edición la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU). Usted fue Secretario de la AAH de 2007 a 2010, ¿cuántos socios tiene y qué papel ha desempeñado esta asociación desde que fue fundada en agosto de 1985?

JL.- La AAH tiene más socios en regiones o países asiáticos con mucha tradición del hispanismo, como Corea, Japón, India, China, Filipinas, Taiwán, Hong Kong, aunque en los últimos años se están incorporando también universidades de países como Tailandia o Irán.

IIC.- ¿Cuáles son las áreas temáticas de los congresos de la AAH que despiertan mayor interés: lingüística, didáctica de ELE, literatura española e hispanoamericana, traductología, políticas interculturales...?

JL.- Tradicionalmente, los temas más investigados son Literatura española e hispanoamericana, Lingüística aplicada y Traductología. En la actualidad, la comunicación intercultural y las relaciones entre China y los países hispanohablantes también despiertan mucho interés.

IIC.- Usted forma parte de SinoELE, un grupo de investigación internacional surgido en 2009, en el marco de las II Jornadas de Formación de profesores de ELE organizadas por el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación. ¿Cuáles son las principales líneas de trabajo o los proyectos de SinoELE sobre la enseñanza de español a hablantes de chino?

JL.- Dada la falta de profesores cualificados de español, se han organizado cursos de formación de profesores con participación de especialistas chinos y nativos. También se han publicado, con ediciones

digitales, trabajos o investigaciones de hispanistas de todo el país con el fin de fomentar el intercambio de experiencias.

IIC.- Usted es el autor de *Claves del español para hablantes de chino*, publicado por la editorial SM en 2008. El libro constituye una síntesis de los aspectos formales del español que entrañan una dificultad potencial para aprendices sinohablantes. ¿Cuáles son las dificultades más relevantes con las que se encuentran los estudiantes chinos en los planos fónico y morfosintáctico? ¿Se están realizando también investigaciones de lingüística contrastiva sobre pragmática y análisis del discurso?

JL.- A nivel fónico, en general los estudiantes chinos encuentran más dificultades en los sonidos sordos y sonoros y los sonidos vibrantes y no vibrantes. En el chino mandarín no se distinguen, por ejemplo, la “b” y la “p”, la “d” y la “t”, de modo que muchos estudiantes empiezan la carrera pronunciando sin distinción las palabras “beso” y “peso”, “dato” y “todo”. La misma confusión ocurre en el caso de “arma” y “alma”, o “pelo” y “perro”.

A nivel morfosintáctico, dadas las enormes diferencias que existen entre el chino, una lengua aislada por antonomasia, y el español, una lengua flexiva, los cambios formales que tiene el castellano en cuanto a concordancia, tiempos verbales, entre otros, son muy difíciles para los estudiantes chinos, que pueden cometer muchos errores por la constante interferencia de la lengua materna.

Cabe señalar que teniendo en cuenta que gran parte de los egresados se incorporarán al cuerpo del profesorado o a instituciones públicas o privadas sirviendo primero de intérpretes para reuniones importantes y luego de funcionarios con misiones diplomáticas, resaltamos la importancia del uso correcto de la lengua a nivel fónico y morfosintáctico, sin el cual, las otras habilidades comunicativas carecerían de base de existencia.

La formación de licenciados en filología hispánica se realiza con dos etapas, cada una de dos años. Si en la primera el trabajo docente se concentra en preparar a los estudiantes en el buen dominio de la lengua

a nivel gramatical, en la segunda, la atención se dirige más a su uso, tanto oral como por escrito. Esta habilidad se adquiere a base de cursos de análisis de texto y de traducción e interpretación, cuya calidad y eficiencia de transferencia interlingüística se miden justamente con criterios pragmáticos.

IIC.- Está usted trabajando en la actualización de uno de los libros más utilizados para la enseñanza del español en China en las universidades, *Español moderno*, un método en seis volúmenes creado por el profesor Dong Yansheng y del que usted es coautor. En los últimos años algunas editoriales españolas especializadas en el ámbito de ELE han empezado a publicar algunos de sus manuales en ediciones especiales adaptándolas al contexto de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes chinos, en las que se tienen en cuenta tanto las diferencias lingüísticas como los referentes culturales (Sueña, ANAYA, 2008; ¿Sabes?, SGEL, 2010; *Etapas: edición china*, EDINUMEN, 2012). En su opinión, ¿qué características debería tener un manual de español para poder adaptarse a los procedimientos propios de la tradición pedagógica china y a los estilos de aprendizaje de los sinohablantes?

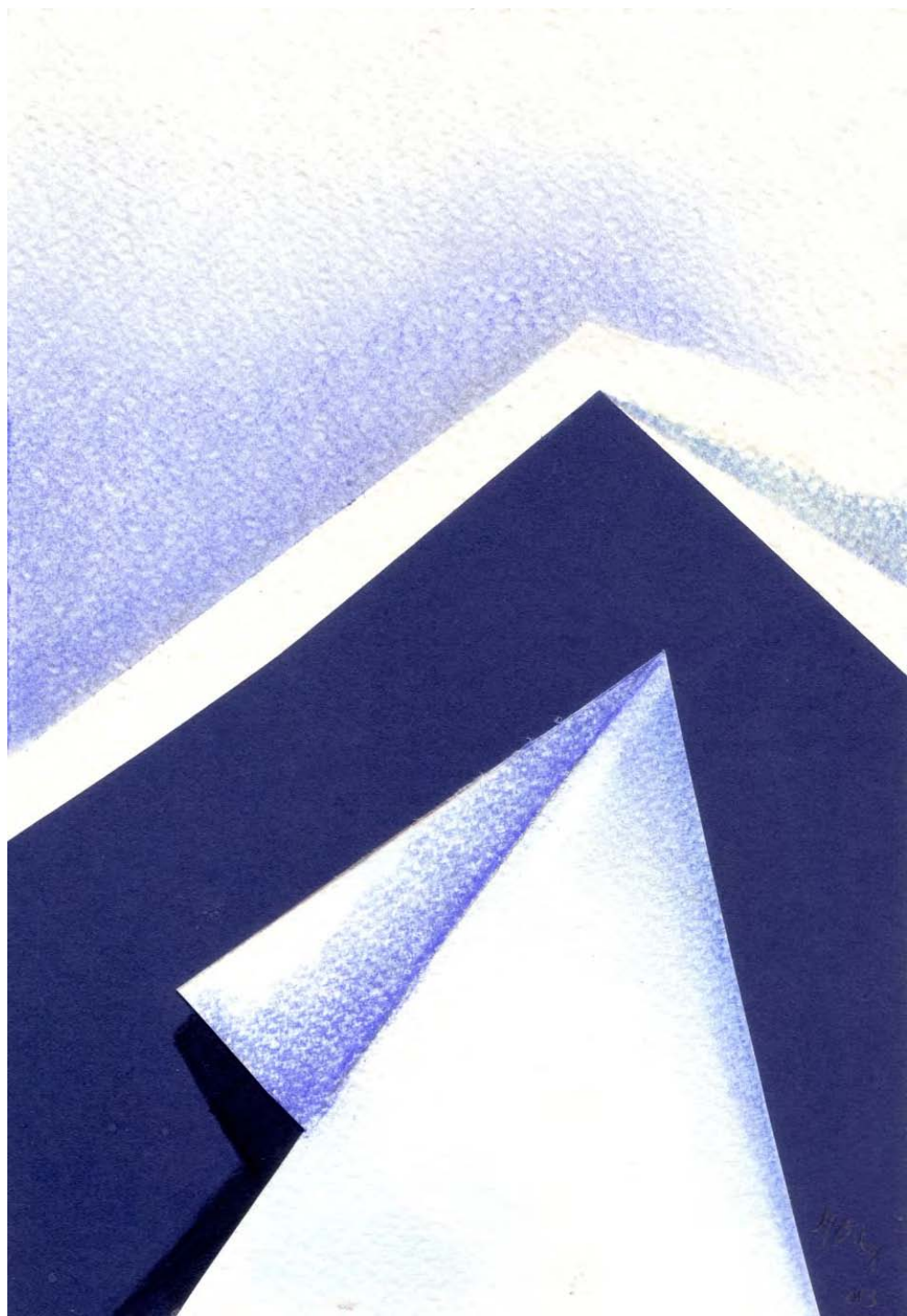
JL.- *Según mi modesta opinión, la tradición pedagógica china de la lengua española destaca por enseñársela a los estudiantes con un enfoque contrastivo entre el español y el chino, a nivel fonico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Por lo tanto, un manual didáctico para chinos debería constar de un conjunto sistemático compuesto de diversas partes con funciones de fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática.*

IIC.- El Hanban (Oficina para la Promoción de la Lengua China en el Exterior), con su red de Institutos Confucio, se ha convertido en uno de los principales agentes de la estrategia que el gobierno chino ha promovido a lo largo de este último año. El Instituto Confucio cuenta ya con cinco centros en diferentes puntos de España (Madrid, Barcelona, Valencia, Granada y León) e Hispano-

américa. Varias universidades españolas han demostrado gran interés en continuar acogiéndose a ese programa y han iniciado contactos con el Ministerio de Educación chino para abrir nuevos centros. ¿Cree que vivimos un buen momento para estrechar este tipo de cooperación? ¿Hacia dónde cree que deberían encaminarse los esfuerzos de los gobiernos chino y español para seguir potenciando el diálogo cultural entre los dos países?

JL.- *La expansión de la enseñanza del español en China coincide con el rápido crecimiento del interés de la sociedad española por la lengua china. Creo que los dos gobiernos deben aprovechar bien este momento histórico para fomentar la difusión de la lengua y cultura de la otra parte en su país, coordinando las iniciativas de instituciones tanto públicas como privadas con el fin de cubrir las demandas de las dos sociedades. Becas de estudios de postgrado, preparación de metodologías de ELE para sinohablantes, cursos de español para fines específicos, colaboración en la traducción de obras de la otra cultura, formación de intérpretes con capacidad de comunicación intercultural son algunas de los temas de prioridad que requieren esfuerzos mancomunados de los dos países.*

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo



ACTAS DE CONGRESOS

I Encuentro Internacional de Profesores de ELE

Fechas: 5 y 6 de octubre de 2012

Lugar: Bruselas

Organizador: Instituto Cervantes de Bruselas

Actas: bruselas.cervantes.es/imagenes/File/Actas_Encuentro_ELE.pdf

IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en Chipre

Fechas: 7 al 9 de junio de 2012

Lugar: Nicosia

Organizador: Asociación de Profesores de Español de Chipre

Actas: elechipre.weebly.com/actas.html

III Seminario de Formación de Profesores de ELE

Fechas: 2 y 3 de junio de 2012

Lugar: Sarajevo

Organizador: Centro de Estudios Hispánicos de Sarajevo

Actas: ceh-sarajevo.com/es/?page=57

II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico

Fechas: 24 y 25 de noviembre de 2011

Lugar: Manila

Organizador: Instituto Cervantes de Manila

Actas: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2011.htm

I Encuentro para profesores de centros universitarios y centros de formadores de ELE

Fechas: 21 de junio de 2011

Lugar: Londres

Organizador: Consejería de Educación en el Reino Unido, European Business School London, Instituto Cervantes de Londres y London School of Economics

Actas: marcoele.com/suplementos/encuentro-ele-londres-2011

IV Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China

Fechas: 24 al 26 de junio de 2011

Lugar: Pekín

Organizador: Instituto Cervantes de Pekín, Consejería de Educación, Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín y SinoELE

Actas: www.sinoele.org

IV Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal

Fechas: 2 al 4 de junio de 2011

Lugar: Évora

Organizador: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal y Universidade de Évora

Actas: www.educacion.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongreso00/ActasIVCongreso.pdf

IV Congreso Internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural

Fechas: 17 al 20 de abril de 2011

Lugar: Santiago de Compostela

Organizador: FIAPE - Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español

Actas: www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual

(Tomado de www.todoele.com)

MALENTENDIDOS HOMOFÓNICOS

...Si ofendí a alguien, si los fantasmas de las diferentes contiendas me tentaron a faltarle a la generosidad, pido benevolencia, al igual que olvido a quienes pudieron haberme juzgado de manera apresurada **hoy reflexiva**.

(Tomado de Eloy Gutiérrez Menoyo, “La revolución cubana está agotada”, *El País Internacional*, 26/10/2012)

CURIOSIDADES DEL ESPAÑOL

Respuesta frecuente a la pregunta *¿qué hora es?*, cuando son las 11.45 de la mañana: **Las** menos cuarto.

“DISIDENTES”

¿Sabías que solo tres de los verbos *agostar*, *remostar*, *denostar*, *repostar*, *impostar*, *recostar*, *apostar* diptongan la “o” en el presente de indicativo?

CUESTIÓN DE GÉNERO

Si el cargo de **Rector** recae en un varón, quien está al frente del vicerrectorado se denomina **Vicerrector** si también es un varón, pero contra toda lógica, **Vicerrectora**, si es una mujer.

PRÓXIMOS CONGRESOS

Applied Linguistics Perspectives on Content and Language Integrated Learning, short: ALP-CLIL

05-08 June 2013, Miraflores de la Sierra
(Madrid), Spain

<http://uam-clil.com/alp-clilconference>

Contact: Ana Llinares

alpclil@uam-clil.com

Applied Linguistics Conference 2013: Practice in Language, Language in Practice

07-08 June 2013, Skopje, Macedonia

Contact: Ana Lazarova-Nikovska

fsj.conf2013@gmail.com

Maintaining Languages, Developing Multilingualism

10-11 June 2013, Vienna, Austria

<http://www.eldia-project.org>

Contact: Johanna Laakso

info.eldia@univie.ac.at

IES Abroad Second Language Research Symposium

10-14 June 2013, Madrid, Spain

[https://www.iesabroad.org/study-abroad/
advisors-faculty/consortium/faculty-
development-seminars](https://www.iesabroad.org/study-abroad/advisors-faculty/consortium/faculty-development-seminars)

Contact: Lee L'Hote

llhote@iesabroad.org

9th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism

12-14 June 2014, Uppsala, Sweden

<http://www.moderna.uu.se/thirdlanguage2014>

Contact: Christina Lindqvist

thirdlanguage@moderna.uu.se

5th AILA-Europe Junior Research Meeting in Applied Linguistics Multilingualism in Education

18-20 June 2013, Trinity College, Dublin,
Ireland

<http://www.tcd.ie/slscs/news-events/JRM2013>

Contact: Lorna Carson

CARSONLE@tcd.ie

Workshop on Infant Language Development, short: WILD

20-22 June 2013, Donostia-San Sebastián, Spain

<http://www.bcbl.eu/events/wild>

Contact: Manuel Carreiras

wild@bcbl.eu

Summer School: Bilingual Minds, Bilingual Machines/Plymouth, United Kingdom

24-28 June 2013, Plymouth, United Kingdom

<http://tinyurl.com/bilingualismsummerschool>

Contact: Organising Committee Bilingualism
Summer School

bilingualismsummerschool@gmail.com

Lexis, Lexeme, Lexicon: Representation and Acquisition

28 June 2013, Pau, France

Contact: Christine Copy

christine.copy@univ-pau.fr

Teaching and Learning (Im)politeness

08-11 July 2013, London, United Kingdom

<http://www.soas.ac.uk/politeness-2013>

Contact: Barbara Pizziconi

centres@soas.ac.uk

Workshop: Native Language Influences in Second Language Acquisition, short: ICL

22-27 July 2013, Geneva, Switzerland

<http://www.cil19.org>

Contact: Julia Herschensohn

herschen@u.washington.edu

Workshop: Multilingualism and Literacy

22-27 July 2013, Geneva, Switzerland

<http://www.cil19.org/en/workshops/multilingualism-and-literacy>

Contact: Andrea Schalley

a.schalley@griffith.edu.au

23rd Conference of the European Second Language Association, short: EUROSLA 23

28-31 August 2013, Amsterdam, Netherlands

<http://www.uva.nl/eurosla23>

Contact: Sible Andringa

eurosla23@uva.nl

Eliciting Data in Second Language

Research: Challenge and Innovation

02-03 September 2013, York, United Kingdom

<http://www.iris-database.org/iris/app/home/iris-conference>

Contact: Emma Marsden

iris@iris-database.org

AEAL 2013 Bilbao 7th International Conference on Language Acquisition, short: AEAL2013

04-06 September 2013, Bilbao, Spain

<http://www.aealbilbao.com>

Contact: Patricia Briñas

info@aealbilbao.com

14th International Conference on Minority Languages, short: ICML XIV

11-14 September 2013, Graz, Austria

Contact: Barbara Schrammel-Leber

icml14@uni-graz.at

Multilingualism: The Key Debates

12-14 September 2013, Leeuwarden, Netherlands

<http://sites.google.com/site/multilingualismthekeydebates>

Contact: Nanna H. Hilton

multiling2013@ucf.nl



BARALO, M., M. GENÍS,
Y MARÍA E. SANTANA
VOCABULARIO. AVANZADO B2

Madrid, Anaya, 2012.

Este volumen completa la serie de Vocabulario que las mismas autoras han publicado anteriormente para los niveles más bajos de competencia (Vocabulario A1-A2 y Vocabulario B1) y se encuadra en la línea **ANAYA ELE en**, de la editorial Anaya, que propone material complementario a los métodos para estudiantes de español como lengua extranjera.

Según el propósito de este proyecto editorial, la **serie Vocabulario** está volcada en la adquisición de la competencia léxica, con la intención de tender un puente entre la práctica didáctica y los resultados de la investigación específica en lingüística aplicada a la enseñanza ELE, de la cual las autoras son investigadoras representativas.

El volumen comienza con una **Introducción** que esclarece la base teórica a partir de la cual se planifica la adquisición del léxico en los estudiantes extranjeros. Los temas centrales de ese apartado se detienen en la definición del conocimiento léxico (“¿Qué significa saber una palabra?”), en la descripción del concepto de competencia léxica relacionado con el conocimiento del mundo y la intención comunicativa, y en la selección misma del material que ha de integrar el vocabulario de un estudiante de ELE

en un determinado nivel. Este marco se coloca como presentación y justificación del libro en el plano de las necesidades objetivas del estudiante que desea aprender desarrollando su autonomía, y del docente, que puede utilizarlo como remedio a necesidades puntuales dentro de la clases o sugerir su uso como apoyo personalizado a un estudiante o a un grupo de estudiantes.

Cada una de las 22 unidades del volumen tiene una organización fija: un primer apartado (*Fíjese*) donde se puede acotar el ámbito léxico seleccionado a un ámbito temático, una segunda parte (*Palabras en contexto*) que coloca las unidades elegidas en un contexto de uso más amplio y más frecuente y, por último, una serie de *Ejercicios* de variada tipología. Contrariamente a lo anunciado en la **Presentación** del libro, la inclusión de actividades con *input* auditivo no se reduce a la sección final del capítulo, sino que existen estímulos, disparadores y contextos orales en las tres secciones de cada capítulo. Creemos que obedece a una decisión de planificación acertada puesto que respeta la progresión de dificultad que las autoras postulan en la **Introducción** y rompe el ritmo de trabajo del alumno, lo que debería conllevar una mayor posibilidad de fijación de las palabras. Ya en la primera unidad, Sensaciones y percepciones, por ejemplo, el *input* auditivo se utiliza desde el apartado *Fíjese*, con la intención de asociar enunciados a acciones ilustradas como contexto de cada uno de los cinco sentidos que categorizan la percepción humana.

Las unidades numeradas contienen los ámbitos semánticos que generalmente se afrontan en los manuales del correspondiente **nivel B2**. Los títulos elegidos etiquetan fácilmente esos diferentes campos (Medios de comunicación, Viajes y transportes, Artes plásticas, entre otros) y constituyen un puente entre el “Inventario de nociones específicas” del *Plan curricular Cervantes* y los “Saberes y Comportamientos socioculturales” que esta misma obra de referencia postula para el nivel B2. Este diseño es consecuencia directa, por un lado, de la afirmación teórica de

las autoras de que “el conocimiento léxico se encuentra relacionado con el conocimiento de los hechos y el conocimiento del mundo” (pág. 8), mientras que, por otro lado, para los alumnos representa una facilitación en el estudio del vocabulario en el caso de que deban realizar certificaciones de nivel que suponen el conocimiento del 90 % de las palabras contenidas en las instrucciones y en los reactivos.

El material léxico escogido en cada capítulo tiene en cuenta los varios niveles de complejidad en el recuerdo y en la asociación de palabras. Por esa razón, los ejercicios tienen niveles de dificultad diferentes y apuntan a los diversos aspectos enunciados en la Introducción: hay sopas de letras que se dirigen hacia el reconocimiento formal de una determinada etiqueta -fundamental en el caso de equivalentes *cognados* con pequeñas diferencias, como *manicure*, *manucure* o *Maniküre*, y el equivalente español “manicura” (pág. 101), por ejemplo- y también ejercicios en los que el estudiante debe definir y apelar a operaciones cognitivas complejas relacionadas con la capacidad de desambiguación del significado en un contexto. Estos ejercicios están atentos no solo al nivel de palabra y su capacidad asociativa (sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, entre otros), sino a las combinaciones más frecuentes con otras unidades (colocación, *chunks* o “prefabricados léxicos”, modos de decir, frases hechas). En esa progresión, ya evidenciada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se llega también a la aplicación en secuencias de significado metafórico, las más complejas de aprender, ya que “anulan” el componente literal que se encuentra en la recuperación más directa del significado de una palabra. Así, por ejemplo, un mismo ejercicio sobre el vocabulario de las artes plásticas permite contextualizar unas expresiones más transparentes como “ser un genio” o “ser el vivo retrato” con otras muy opacas como “pintar la mona” o “la ocasión la pintan calva”.

Las actividades son variadas e intentan superar el problema de un diseño volcado al autoaprendizaje. Dado que no están pensadas para ser realizadas en un contexto comunicativo o

de interrelación y que las necesidades didácticas implican la existencia de un solucionario final, tales actividades han de ser adaptadas a la clase cuando el docente desee realizarlas en modo cooperativo. En ese sentido, se agradece la presencia de un componente lúdico que se manifiesta como un hilo rojo en toda la programación y que permite la adecuación rápida de los ejercicios al aula (por ejemplo, la resolución de crucigramas en grupo o la dinámica de juego de mesa apoyada por una edición gráfica de los ejercicios con un formato cercano al de tarjetas). El apartado **Soluciones**, precedido por un **Test de autoevaluación** más completo e ideal para aquellos que opten a la certificación de nivel, constituye un acierto desde el nivel gráfico. Frecuentemente los solucionarios entregan listas de palabras en correspondencia con los crucigramas o con las sopas de letras; en este caso, se mantiene el formato gráfico y eso permite no solo encontrar más rápidamente la respuesta, sino, por ejemplo, apreciar con mayor detalle la elaboración cognitiva necesaria para reconocer secuencias de letras con orden inverso. Por lo que sabemos, estos ejercicios, aun cuando a primera vista parezcan simples, pueden resultar un potenciador de la memoria de trabajo, tan necesaria en los procesos de aprendizaje.

El libro se cierra con la presentación de dos **glosarios**, uno **alfabético** y uno **temático**. En el primero de ellos, el estudiante debería colocar la traducción de cada unidad léxica en su lengua materna, mientras que en el segundo se proporciona una herramienta útil para situarla en su contexto de aprendizaje. En los dos casos es posible utilizar estos recursos para abrir una unidad (en el caso de su uso en clase para saber cuáles de estas palabras o segmentos han sido presentados y cuáles no) y para repasar antes de una evaluación autónoma por completo.

En la solapa interna de la tapa y de la contrapapa se encuentran dos **CD audios** con las grabaciones que sirven como *input* en las distintas unidades. Se trata de audios de buena calidad, con transcripción incluida si los textos son complejos o largos. Como en el caso de la selección de la variante léxica meta, las grabaciones se identi-

fican con un dialecto peninsular castellano o del centro-norte de España. Se trata pues de un *input* manipulado en la idea de proporcionar contextos creíbles a las unidades léxicas meta y, en este sentido, remarcables por su extensión final y su adecuación al nivel meta.

El nuevo volumen de Vocabulario es un excelente material complementario para el aprendizaje exitoso del vocabulario del español por parte de estudiantes extranjeros. Los dibujos se adaptan a un **público meta** de jóvenes y adultos que encontrarán en el libro todos los recursos necesarios para potenciar su competencia léxica en el nivel B2.

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Universidad de Siena (Italia)
y Universidad Nebrija (Madrid)



ROBLES ÁVILA, S.,
Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (COORDS.)
TEORÍA Y PRÁCTICA
DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

Analecta Malacitana, Anejo LXXXIV, 2012.

La vida profesional en nuestros días tiene un claro carácter internacional, que se lleva a cabo, ineludiblemente, a través de la comunicación, a través de los intercambios lingüísticos. En esa esfera, el español ha conseguido consolidarse plenamente, de manera que los ámbitos profesionales en los que está siendo utilizado demuestran su gran vitalidad. Esa consolidación se caracteriza por una presagiada continuidad en un futuro próximo, ya que cada vez es una población más joven la que tiene el español como lengua materna o como segunda lengua. Por ello, los estudios que contribuyan a perfilar las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos (EFE) y a contribuir a su eficaz desarrollo serán de gran utilidad como muestra de la transferencia de la investigación a la práctica docente.

La enseñanza de lenguas con fines específicos se ha desarrollado especialmente en los últimos cincuenta años, pero no ha de perderse de vista que se trata de una práctica antigua, que remonta incluso a los primeros textos para la enseñanza del español, allá por el siglo XVI. Eso sí, la reflexión epistemológica sobre este tipo de docencia es de carácter reciente y ha venido siendo desarrollada en los últimos tiempos en artículos y monográficos en la línea de la obra que presentamos aquí.

El volumen coordinado por los profesores Róble Ávila y Sánchez Lobato, *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, no obstante, no se queda en esa reflexión teórica, sino que aúna en un solo material una base epistemológica junto a unas sugerencias prácticas referidas a cada uno de los ámbitos más demandados dentro de la enseñanza del español con fines específicos: he aquí su novedad y su valor, refrendado asimismo por la calidad de las contribuciones realizadas por reconocidos especialistas. Teoría y práctica se dan la mano en un monográfico muy bien concebido y con una estructura cuidada.

El libro se distancia también de otras publicaciones de su línea por la especial concepción que tiene de los usuarios de las lenguas de especialidad. En los procesos de enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos se parte de los rasgos determinados de las lenguas de especialidad para garantizar el desarrollo en ámbitos académicos y profesionales. Sin embargo, este volumen, tal y como se recoge en el prólogo que redactan los coordinadores, pretende dar una nueva dimensión a este tipo de enseñanza y otorgarle una orientación más abarcadora que permita la consideración de fines específicos como “lenguajes de comunicación no solo entre profesionales sino también con el público en general”. El público destinatario de estas reflexiones teóricas y de las propuestas prácticas se ve así considerablemente ampliado gracias a una vinculación más real con los hechos lingüísticos, lo cual es posible gracias a la concepción de las prácticas comunicativas no tanto como compartimentos estancos a mano de un grupo reducido de usuarios de la lengua sino como un conjunto de usos con mayor extensión.

Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos, tras la presentación de los coordinadores que sirve como declaración de intenciones y objetivos, a la vez que como hoja de agradecimientos, se abre con un capítulo general e introductorio, de carácter eminentemente epistemológico, que sienta las bases de las aproximaciones parciales que se

van a acometer con posterioridad. Blanca Aguirre Beltrán e Isabel Santos Gargallo, junto con uno de los coordinadores, Jesús Sánchez Lobato, firman un artículo en el que además de hacer un repaso de algunos términos vinculados a la enseñanza del español con fines específicos, con un importante anclaje pragmático, dan también una muestra de elementos relevantes en la programación de cursos de este perfil, que debe partir siempre de un adecuado análisis de necesidades y adecuarse en la medida de lo posible a la realidad lingüística en la que tendrán que insertarse los alumnos. Por ello, los autores de este capítulo recomiendan el trabajo en el aula con simulaciones, proyectos, tareas, presentaciones orales y estudios de casos, metodologías que aparecen bien delimitadas en estas páginas.

Seis son los capítulos posteriores que se encargan de sendos ámbitos del español con fines específicos: el español de los medios de comunicación, el español de los negocios, el español de la publicidad, el español de la administración, el español del turismo y, para concluir, el español jurídico.

Tras unas pertinentes aclaraciones sobre el español de los medios de comunicación y su alcance, la profesora María Victoria Romero Gualda se centra tanto en el español periodístico de la prensa tradicional como en el de la prensa en pantalla, y aborda también de manera complementaria el empleo del medio radiofónico en el aula de ELE. Así, realiza un análisis completo por niveles, ilustrado con una gran cantidad de ejemplos actualizados. Finalmente, incluye una propuesta de programación para un curso de seis semanas de grupos B o C, que tiene como objetivo conocer los medios de comunicación españoles y, a través de ellos, la realidad del país. No solo aparecen actividades explicitadas para cada uno de los cuatro niveles concebidos, sino que se presentan también las soluciones.

Un volumen de estas características no podría concebirse sin un espacio consagrado al español de los negocios, sin duda prolífica raíz en la enseñanza del español con fines específicos. Ángel Cervera Rodríguez ofrece, tras un repaso

terminológico que encuadra su aportación, una propuesta de programación para los niveles B2, C1 y C2 (para cursos de 45 horas presenciales y 15 horas de trabajo no presencial) partiendo de la consideración de las siguientes competencias: competencia cognitiva, competencia lingüística, competencia discursiva y competencia sociocultural e intercultural. Además, cierra el capítulo con actividades que figuran acompañadas del solucionario.

Tal vez uno de los ámbitos más originales y menos analizado desde el punto de vista de la enseñanza del español con fines específicos es el que propone la coordinadora del volumen, Sara Robles Ávila: el español de la publicidad. La autora se encarga de caracterizar este lenguaje sectorial mediante unos rasgos que vienen resumidos en el artículo con una extensa ejemplificación. Dado que no cabe duda de que se trata de un lenguaje con varios códigos semióticos, se incluyen no solo transcripciones sino también reproducciones de las imágenes de algunos anuncios gráficos. Finalmente, se presenta una propuesta de diseño de curso monográfico de 100 horas, organizado en torno a seis temas, para llevar a cabo a partir del nivel B2. Se añaden también ejercicios prácticos organizados en dos bloques: uno primero de respuesta más o menos cerrada, que correspondería a una ejercitación de la lengua de carácter más formal, y uno segundo de prácticas más abiertas, en las que toda la atención se centra en el significado.

El español de la administración y el jurídico, contrariamente a lo que sucede en otros monográficos de características similares a este, se tratan en dos capítulos separados por cuestiones metodológicas, firmados ambos por el profesor Fernando Vilches Vivancos. El español administrativo es de gran importancia en la vida de los estudiantes como agentes sociales, ya que se trata del lenguaje que utiliza tanto cualquier administración pública para comunicarse con los ciudadanos como estos para comunicarse con aquella. En el artículo se delimitan las características principales de este lenguaje y se propone un curso de cincuenta horas para alumnos de C1

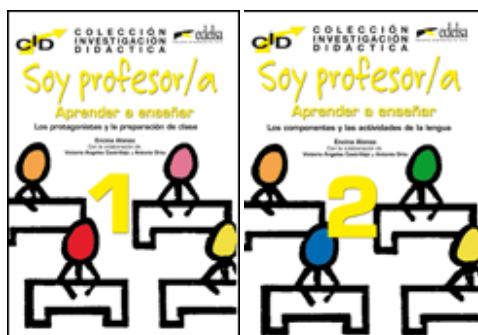
o C2, en el que se trabajarían aspectos relacionados eminentemente con el español normativo, como se aprecia en los ejercicios de carácter léxico semántico y morfosintáctico que acompañan a la propuesta, así como con la mejora de la redacción de textos.

Para trabajar el español jurídico, tras un apartado descriptivo, se propone una programación para un curso de 50 horas que tiene como objetivo el acercamiento al lenguaje normativo de aquellos que deben redactar documentos jurídicos así como de otros profesionales que deban manejarse con estos textos. Por ello, las actividades que se incluyen, acompañadas de soluciones, se centran en el nivel morfosintáctico.

No menos importante se revela el capítulo de Raquel Pinilla Gómez en torno al español del turismo, sector en alza como recurso económico, ya que, a pesar de la abundancia de cursos monográficos a él dedicados, cuenta aún con poca bibliografía específica, sobre todo si lo comparamos con áreas como la del español de los negocios. Tal vez, como se indica en el capítulo, este hecho se deba al carácter interdisciplinar y heterogéneo del español del turismo, lo cual no resta ninguna utilidad, sino que, muy al contrario, potencia las actividades con las que se concluye el artículo, organizadas en dos bloques: uno para practicar el componente léxico y otro con sugerencias de actividades de expresión e interacción.

En suma, el texto presentado ofrece, desde una novedosa doble perspectiva teórico-práctica y con una concepción amplia en cuanto a los usuarios potenciales de estas lenguas de especialidad, una visión de conjunto de la enseñanza del español con fines específicos asociado a seis ámbitos diversos, proporcionada por especialistas renombrados en cada uno de ellos, lo cual permite constatar con mayor pertinencia las aplicaciones directas que de aquel pueden extraerse.

DIANA ESTEBA RAMOS
desteba@uma.es



ALONSO, ENCINA
SOY PROFESOR/A.
APRENDER A ENSEÑAR

Madrid, Edelsa, 2012.

Tras el éxito de *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Encina Alonso y sus colaboradores nos presentan estos dos libros, publicados igualmente por la editorial Edelsa dentro de su “Colección Investigación Didáctica”. Fáciles de manejar gracias a su edición de bolsillo, el primer volumen se centra en “los protagonistas y la preparación de clase”, mientras que el foco de atención del segundo son “los componentes y las actividades de la lengua”. Nos encontramos por lo tanto con dos secciones en cada libro –*los protagonistas y la preparación de clase* en el primero, y *los componentes de la lengua y las actividades de la lengua* en el segundo– cada uno de los cuales se subdivide a su vez en 3 o 4 capítulos.

Dentro de *los protagonistas*, el capítulo 1 se centra en la figura del estudiante. Se analizan aquí los factores que le pueden afectar (incluida la lengua materna), los distintos estilos de aprendizaje y las características que identifican a un buen estudiante. El capítulo 2 estudia la persona del profesor, con sus diferentes características, problemas y virtudes. Incluso se discuten aquí las no poco conflictivas creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Para cerrar esta sección, el capítulo 3 pivota en torno al contexto de aprendizaje, el lugar, por lo tanto, donde tiene cabida un análisis de las diferentes opciones a la hora de organizar el espacio y la posición de los alumnos en la clase, la selección y creación

de materiales, y la influencia indiscutible de las nuevas tecnologías en el día a día de los profesores en el aula.

Ya en *la preparación de clase*, el capítulo 4 es el destinado a la programación; en él se describen diferentes teorías de aprendizaje, métodos y enfoques, y se introducen tanto el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Claramente relacionado con este capítulo, el 5 se destina a la planificación y trata aspectos como la improvisación, las unidades didácticas o los planes de clase. Y, como era de esperar, el ciclo se cierra con *la evaluación*, título del capítulo 6, en el cual se analizan tanto la confección como la realización de las pruebas de evaluación. Se discuten, entre otros puntos, distintas tipologías (incluido el *portfolio*), las fases y cuándo llevarlas a cabo, o los descriptores.

Ya en el segundo volumen, la sección dedicada a *los componentes de la lengua* es quizá la más filológica de todas. Comienza en el capítulo 7 con la pronunciación. En este capítulo no solo se describe el sistema fónico del español, sino que se relaciona con la música, facilitando al lector ideas para incluir la pronunciación en la planificación y evaluarla, pero también para ayudar a nuestros alumnos a mejorarla de manera autónoma. El capítulo 8, por su parte, responde a preguntas como *¿qué importancia tiene el léxico en el aprendizaje de una lengua?*, *¿qué léxico enseñamos?*, *¿cómo se enseña el léxico?*, *¿cómo se aprende el léxico?*, *¿cuándo se enseña el léxico?* Todo sin olvidarse de ideas prácticas para la enseñanza-aprendizaje del léxico, el uso de los diccionarios y la evaluación. Por su parte, el capítulo 9 se centra en la gramática, que se relaciona con la comunicación y la pragmática. Una vez más, se analizan diferentes aproximaciones a la enseñanza de este componente y se sugieren actividades que se pueden utilizar para su práctica. Termina esta sección con un estudio del componente sociocultural en el capítulo 10. Aquí no solo se definen términos como cultura e interculturalidad, sino que se hace hincapié en la importancia de enseñar lengua y cultura, y no únicamente lo primero.

Para terminar, la sección *las actividades de la*

lengua es la destinada a las 4 destrezas básicas. El capítulo 11 es el destinado a la comprensión lectora, el 12 a la comprensión auditiva y audiovisual, el 13 a la producción oral (expresión e interacción orales) y el 14 y último a la producción escrita (expresión e interacción escritas). De los mismos títulos destaca la referencia a la comprensión audiovisual y a la interacción, tanto oral como escrita. La primera de ellas es cada vez más popular gracias a los medios de comunicación. No solo eso, sino que resulta más atractiva y posiblemente menos estresante, pues te permite ver a los interlocutores y así obtener muchas pistas sobre el contexto y la situación. Por otro lado, la interacción hace que la producción tanto escrita como oral sea más real, pues es más común mantener un diálogo con otra persona que hacer un monólogo. Todos estos capítulos describen la destreza correspondiente, analizan sus ventajas e inconvenientes, y presentan diferentes actividades para trabajarla así como maneras de preparar al alumno para la misma.

Cada uno de los 14 capítulos sigue una estructura similar: comienza con una serie de preguntas iniciales que servirán de título a las diferentes secciones, seguidas siempre de un mapa conceptual o una nube de palabras con que se introduce al lector a los principales términos que se van a tratar. A lo largo de los diferentes capítulos se incluyen tareas, terminando estos con una nueva serie de preguntas para que el usuario siga reflexionando, ideas para el *portfolio* del profesor y sugerencias de lecturas adicionales para aquellos interesados en profundizar en el tema tratado. Vemos, por lo tanto, que del mismo modo que nuestros alumnos con los nuevos enfoques están dejando de ser pasivos, los libros de didáctica también tratan de movilizar al profesor y hacerle reflexionar continuamente sobre su práctica docente.

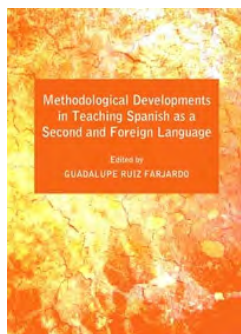
Este enfoque, junto con todas las ideas y ejemplos que se facilitan, convierten estos dos libros en una obra de interés, a la que se le podría criticar la falta de profundidad en ciertos puntos, pero parece que la intención de la autora no ha sido otra que hacer una presentación sencilla

sobre diferentes aspectos de la enseñanza, ampliables gracias a las diversas y recientes publicaciones a las que se hace referencia al final de cada capítulo.

Por último cabe apuntar, como la misma autora sugiere en el prólogo, que tampoco es necesario leer los dos volúmenes enteros, sino que es posible centrarse en el capítulo que nos interese en cada momento. La publicación puede resultar de especial utilidad para masterandos, ya que los distintos capítulos se pueden relacionar perfectamente con diferentes asignaturas de los planes docentes de los másteres en ELE. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* puede ser, por lo tanto, un buen punto de partida para esa asignatura que resulta más críptica o para ese trabajo que necesariamente debe estar basado en publicaciones e investigaciones de profesores con experiencia.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
The King John School
(Essex, Reino Unido)

anasanmiguel86@gmail.com



RUIZ FAJARDO, GUADALUPE (ED.)
METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS
IN TEACHING SPANISH AS A SECOND
AND FOREIGN LANGUAGE

Cambridge Scholars Publishing, 2012.

Esta obra recoge algunos de los talleres que se han ofrecido en los seminarios de formación que -bajo el mismo título- la editora, Guadalupe Ruiz Fajardo, ha venido organizando en Columbia University/Barnard College desde el año 2008. Las ponencias seleccionadas han sido las relacionadas con la interacción y la gramática por ser estos los dos grandes temas que el enfoque comunicativo no ha sido capaz de incorporar de forma satisfactoria en sus propuestas pedagógicas.

El libro consta de 8 capítulos: 1-6 se dedican a tratar la interacción en el aula de ELE desde distintos planos, mientras que 7 y 8 tratan la enseñanza explícita de la gramática en ELE desde la perspectiva de la Gramática Cognitiva (GC).

Lourdes Díaz inicia el Capítulo 1 señalando la poca relevancia que el análisis del discurso del profesor tiene en los programas de formación de profesores de L2/LE, a pesar de que este sea el canal principal que se utiliza para transmitir el contenido de la lengua meta. La autora compara las interacciones de profesores en formación con profesores con experiencia para evidenciar la diferencia de recursos y estrategias disponibles entre unos y otros y cómo estos inciden en el aprendizaje del estudiante. Díaz afirma que, aunque la experiencia ayuda, sería mucho más

rentable reflexionar sobre el discurso del profesor durante su formación, y, a tal efecto, sugiere la grabación de clases -a pesar del efecto intimidatorio y el estrés que pueda generar- como la mejor herramienta para hacer conscientes a los futuros profesores del impacto de su discurso en la producciones de los estudiantes.

En el Capítulo 2, Marta García García reflexiona sobre el manejo de los turnos de habla en las conversaciones de hablantes no nativos (HNN) con hablantes nativos (HN), señalando el reto que supone para el estudiante transferir las destrezas conversacionales que domina en su L1 a la L2 que aprende, independientemente de la solidez de su competencia gramatical. Partiendo de la hipótesis de que ser capaz de hablar correctamente no implica necesariamente ser capaz de involucrarse de forma satisfactoria en una conversación, García García nos presenta un estudio en el que se analizan los turnos de habla entre HNN en el aula de ELE para identificar en qué medida sus intervenciones se alejan de las conductas conversacionales de los HN del español peninsular.

En el Capítulo 3, Guadalupe Ruiz Fajardo nos presenta tres hipótesis complementarias que, apoyadas con ejemplos de propuestas didácticas, pueden ayudar a paliar el fracaso de los estudiantes enfrentados a situaciones de comunicación real en que las variables no están controladas por el profesor. La primera hipótesis propone sacar a los estudiantes del aula y plantear actividades que los ponga en contacto con los HN, en los casos en los que se estudie la lengua en un contexto de inmersión o en aquellos países en los que exista una comunidad hispanohablante. La segunda aboga por exponer a los estudiantes a un *input* real sustituyendo los materiales *prefabricados* de los manuales por programas de televisión, películas, etc. Con la última hipótesis nos anima a enseñar de forma explícita la interacción oral desde los niveles iniciales, tal y como se realiza en la vida diaria de un hablante nativo.

Desde el Capítulo 4, Francisco Rosales Varo nos invita a explorar la dimensión afectiva y pragmática en el aula de L2, presentándonos un

paradigma humanístico en el que el eje central no son los contenidos en sí, sino la capacidad del estudiante para adueñarse de ellos y comprenderlos a partir de su experiencia vital utilizando diversas formas de percepción. Mediante unas interesantes fichas de trabajo, Rosales Varo nos muestra cómo realizar un minucioso análisis pragmático de los materiales didácticos que se van a usar en la clase para comprobar si se ha prestado atención a la dimensión afectiva del aprendizaje. En definitiva, se trata de utilizar recursos pedagógicos que logren empatizar con el estudiante para que este sea a su vez capaz de sentir empatía con las acciones e intenciones de los otros -representadas en el *input*- como condición indispensable para poder aprender.

En el Capítulo 5, Adolfo Sánchez Cuadrado propone fomentar la interacción en la clases de L2/LE a través de dinámicas de grupo y técnicas de aprendizaje cooperativo que tengan en cuenta los factores socioafectivos de los estudiantes. Para ello parte de la premisa de que una interacción de calidad en la lengua meta solo se da si el profesor (1) ha sido capaz de crear un grupo cohesivo y colaborativo mediante distintas intervenciones pedagógicas, y (2) asume un papel de facilitador otorgando autonomía a los estudiantes en sus interacciones en la L2 mediante la negociación de significado, resolución de problemas, etc. Consciente de las dificultades que entrañan las dinámicas de grupo, Sánchez Cuadrado nos presenta una serie de técnicas para formar grupos cohesivos y eficaces, favorecer la escucha activa, y desarrollar las habilidades sociales y la interdependencia positiva, así como crear lazos emotivos entre los alumnos.

El apartado dedicado a la interacción concluye con el capítulo 6, en el que Jesús Fernández González escribe sobre la necesidad de prestar atención explícita a la naturalidad en el discurso de L2, a pesar de que esta interfiera de forma más incidental en la transmisión de significado que los errores gramaticales o léxicos. A través de una gran variedad de ejemplos, compara y analiza los rasgos que a nivel fonético-fonológico, léxico-semántico, pragmático y discursivo

alejan las producciones de un HNN (inglés o alemán) de la naturalidad del discurso de un HN. No se trata de que el habla de nuestros alumnos sea perfecta, sino de hacerles reflexionar sobre los aspectos que contribuyen a la naturalidad en el discurso en una L2.

Los dos últimos capítulos de esta obra -como ya se ha mencionado- están dedicados a la enseñanza explícita de la gramática desde la perspectiva de la GC. En el Capítulo 7, Alejandro Castañeda Castro pone de relieve el potencial de la GC como modelo en el que fundamentar las descripciones gramaticales pedagógicas para la clase de ELE. Consciente de que no todos los lectores estarán familiarizados con la GC, primero realiza una breve introducción y repasa conceptos básicos de la GC como la distinción entre *perfil* y *base*, los procesos de *subjetivización* o la idea de *perspectiva gramatical* para después explicar -haciendo uso de ejemplos del español- cómo toda forma lingüística está asociada a un significado que viene determinado por la perspectiva desde la que el hablante observa una situación. Castañeda Castro concluye su aportación destacando la utilidad de las imágenes en la enseñanza de la gramática, pues su valor icónico universal apela de forma intuitiva a la dimensión afectiva del estudiante facilitando así la organización, asimilación y memorización de conceptos gramaticales abstractos.

El libro se cierra con el Capítulo 9, en el que José Plácido Ruiz Campillo, partiendo del principio de la GC de que la gramática maneja significados -no meras unidades formales-, nos explica y justifica vehementemente por qué cualquier explicación ganará en operatividad -capacidad explicativa y predictiva- si aplica sus reglas al significado con el que las unidades formales se usan en cada caso. En concreto, nos demuestra que es posible simplificar la enseñanza de un aspecto gramatical tan complicado como la selección modal indicativo-subjuntivo operando con un solo significado de base, el valor de declaración del indicativo frente al valor de no declaración del subjuntivo, de forma que cuando el estudiante tenga que elegir entre un

modo u otro solo tendrá que aplicar la lógica del sentido común, una lógica de la representación humana del mundo, en lugar de recuperar listas ilimitadas de patrones formales almacenadas en algún lugar de su memoria.

Nos encontramos frente a una antología con un gran potencial pedagógico tanto para profesores veteranos como para principiantes y futuros profesores, no solo por la importancia de los dos grandes temas que trata, sino por la perspectiva elegida. Por un lado, la interacción se contempla desde un nuevo prisma al establecer una correlación directa entre la enseñanza explícita de la interacción y el aprendizaje de una LE, un enfoque que no es frecuente encontrar en la literatura sobre ELE. Por otro lado, con respecto a la gramática no solo se aboga por su enseñanza explícita, sino también por explicarla en términos comunicativos, poniendo de manifiesto la correlación existente entre las estructuras lingüísticas y la percepción que el hablante tiene del mundo.

Otro gran acierto es el haber contado con autores que compaginan su labor docente con la investigación, de modo que lo que nos exponen es fruto de la observación y reflexión de lo que ocurre en sus aulas, y las propuestas didácticas que comparten refuerzan la idea de que sí es posible hacer que los estudiantes adquieran destrezas comunicativas en un contexto de instrucción formal.

Finalmente, aunque el hecho de que esta obra se haya publicado en inglés pueda alejar a aquellos lectores no familiarizados con esta lengua, conviene señalar que todos los ejemplos y las herramientas de análisis que apoyan las explicaciones teóricas aparecen en español, constituyendo uno de los cimientos más sólidos de cada uno de los capítulos.

MARÍA EUGENIA SANTANA ROLLÁN
Brooklyn Technical High School
(Brooklyn, New York)
uca.santana@me.com

MORFOLOGÍ@: MORFORETEM: BLOG DE MORFOLOGÍA DEL ESPAÑOL

<http://morforetem.wordpress.com>

DiCE: DICCIONARIO DE COLOCACIONES DEL ESPAÑOL

<http://www.dicesp.com/paginas>

Fruto de la última reunión de RETEM (Red Temática Española de Morfología) surge MORFORETEM (<http://morforetem.wordpress.com>). Diseñado y actualizado por Elena Feliu efeliu@ujaen.es (Universidad de Jaén) y David Serrano-Dolader dserrano@unizar.es (Universidad de Zaragoza), este blog tiene como objetivo principal mantener informados a todos los expertos y amantes de la morfología sobre diferentes eventos y recursos relacionados con esta rama de la lingüística. Todo ello se lleva a cabo de manera interactiva, pues los usuarios son invitados tanto a comentar la información que se presenta como a realizar sugerencias para que los autores publiquen.

De especial utilidad para morfólogos, la información recogida en esta página puede ser de gran valía para lingüistas interesados en otros ámbitos, ya que incluye tanto entradas específicas como otras más generales. Así, nos podemos encontrar, por ejemplo, detalles sobre un congreso de lingüística generativista, donde la morfología tendrá su lugar, pero no será el único eje temático. Incluso existen referencias a academia.edu, red social donde tienen cabida investigadores de cualquier ámbito y especialidad.

La interfaz es sencilla y atractiva, con imágenes que acompañan al texto, e información lo suficientemente detallada como para poder hacernos una idea inicial y decidir si queremos seguir investigando, pero lo justamente resumida como para no desmotivar a lectores potenciales con un simple vistazo a la extensión del texto.

Tanto el buscador en la parte superior como las herramientas de *entradas recientes*, *etiquetas* y *archivo del blog*, a la derecha, permiten al usuario ahorrar tiempo.

Por último, si vamos al final del blog nos encontramos con la opción *seguir el blog por e-mail*. Lo único que te piden es que introduzcas tu dirección, a la que te mandan un correo electrónico para confirmar que es correcta y que desees seguir el blog. En menos de un minuto, todo está listo para recibir un aviso cada vez que los autores publiquen información nueva. Es cierto que cada vez más profesionales están suscritos a redes de distribución y que la cantidad de información recibida en el buzón de entrada de una cuenta puede llegar a ser agobiante. Sin embargo, los títulos de los mensajes tienden a ser claros, lo que nos permite descartar aquello que no sea de nuestro interés, y siempre es más cómodo y rápido tener toda la información en un mismo lugar que ir a páginas de editoriales, asociaciones o similares para estar al corriente y que no se nos escapen novedades que puedan ser de nuestro interés.

Una vez visto el blog, cabe detenerse en una de las últimas sugerencias que nos presenta: el DiCE (Diccionario de Colocaciones del Español, <http://www.dicesp.com/paginas>). En este, como puede deducirse del propio nombre y los autores afirman en su presentación, “no encontrará la definición de *abatimiento*, *alegría* ni *vergüenza*, pero sí con qué otras palabras se combinan estos nombres. Por ejemplo, podrá comprobar que en español decimos una *alegría loca* para expresar que la alegría es muy grande, pero no decimos una *vergüenza loca* sino una *vergüenza terrible*.”

Si utilizamos las pestañas que aparecen en la parte superior, podemos pasar de la presentación (*Bienvenida*), a un breve tutorial (*Acerca del DiCE*) y al propio diccionario (*Acceso al diccionario*). Igualmente, es posible realizar *Consultas avanzadas* de distinta índole. En primer lugar, se

puede introducir una base y un colocativo para descubrir ¿*Qué significa?* En segundo lugar, si tenemos dudas y necesitamos *Ayuda a la redacción*, nos permite introducir la base y el grupo (estructura) que buscamos, para que el diccionario nos facilite opciones. Igualmente, es posible hacer búsquedas *directas e inversas* teniendo en cuenta la función de la colocación que buscamos. Por último, y de nuevo en el menú principal, se nos facilitan *Actividades didácticas* que introducen al uso del DiCE y una en concreto relacionada con los colocativos verbales del término *felicidad*. Esta es, sin duda, una clara muestra de lo que podemos hacer con el DiCE en el aula de ELE.

Se trata, como vemos, de una herramienta técnica que requiere conocimientos metalingüísticos por parte de nuestros alumnos, pero que puede ser de gran utilidad para alumnos de niveles superiores de ELE y especialistas en nuestra lengua, como pueden ser aquellos que estén completando estudios universitarios en Lengua y Literatura Española, tanto extranjeros como nativos.

ANA SANMIGUEL MARIÑO

The King John School

(Essex, Reino Unido)

anasanmiguel86@gmail.com

SALGADO-ROBLES, F., & C. E. IBARRA
“LES VOY A ECHAR DE MENOS CUANDO
REGRESE A LOS ESTADOS UNIDOS”:
ADQUISICIÓN DE LA VARIACIÓN
DIALECTAL POR APRENDIENTES
DE ESPAÑOL EN UN CONTEXTO
DE INMERSIÓN

Ogigia, 11, pp. 61-77, 2012.

En este artículo se explora hasta qué punto los aprendientes de español que participan en los programas de inmersión adquieren estructuras variables del lenguaje. La investigación se centra, específicamente, en la adquisición del fenómeno del leísmo de un grupo de aprendientes estadounidenses que participaron en un programa de inmersión en Valladolid (España) durante cinco meses. En el trabajo, los autores plantean principalmente tres preguntas de investigación: 1) con qué nivel de frecuencia adquieren los aprendientes el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos, 2) cuál es la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiente y la producción del hablante nativo, y 3) qué factores lingüísticos favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo con el rasgo [+animado] por parte de los aprendientes de español como L2 y por parte de los hablantes nativos.

Considerando los estudios previos de Geeslin *et al.* (2010) y Salgado-Robles (2010) sobre la variación del español como segunda lengua así como el presente trabajo, los dos autores argumentan que los estudiantes integrados en la cultura meta tienen mayor accesibilidad a la variante lingüística y, por lo tanto, mayor posibilidad para captar las diferencias sociolingüísticas que difícilmente pueden aprender o adquirir en un contexto ordinario de clase de lengua extranjera.

El trabajo ofrece una descripción del fenómeno del leísmo en la variedad castellana, apuntando a que, según Klein-Andreu (1979), y en rela-

ción a la cantidad de uso, el leísmo está mucho más extendido en Valladolid que en las ciudades de su entorno. Además, el estudio refleja cómo el tipo de predicado verbal, el número del referente, el aspecto de telicidad y la animacidad del sujeto constituyen los factores lingüísticos que influyen más claramente en la producción del leísmo.

Para dar respuesta a los interrogantes que se plantean inicialmente, los autores hacen comparaciones con respecto a los cuatro factores lingüísticos mencionados partiendo de datos obtenidos a través de entrevistas orales sociolingüísticas tanto con aprendientes como con hablantes nativos, lo cual les permite analizar los efectos que ha tenido la inmersión.

Los resultados muestran que los aprendientes de español no solo producen casos de leísmo sino que estos aumentan con el tiempo de exposición hasta llegar a un grado más cercano al uso vernáculo empleado por los nativos vallisoletanos. En cuanto a la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiente y la producción del hablante nativo, los datos revelan que todos los factores, salvo el tiempo verbal, favorecieron de algún modo la producción del leísmo, entre los cuales, el factor género del referente, el subfactor referente plural, la animacidad del sujeto y el factor telicidad tuvieron índices de significatividad mayores, lo cual corrobora la hipótesis de que tiene un mayor efecto en el proceso adquisitivo del aprendiente aquel factor que muestre una mayor frecuencia de uso en el habla nativa.

Al final del trabajo, los autores afirman que las habilidades lingüísticas emanan de la experiencia que la persona acumula con su uso.

QIANTING YUAN
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

Second Language Research, 26 (3),
pp. 293-327, 2010.

Cuando dos lenguas se encuentran en situación de contacto, es posible que haya influencia sintáctica recíproca, si bien la influencia se manifiesta principalmente de la lengua más dominante a la otra. Tomando como referencia el presente artículo, me referiré a algunos ejemplos de esta influencia en categorías funcionales como los pronombres átonos o clíticos, en donde se trata de responder a interrogantes como: *¿Es comparable la influencia de la primera lengua (L1), inglés, sobre la segunda lengua (L2), español de bilingües tardíos (aprendientes de español como segunda lengua), a la influencia de la L2 dominante, inglés, sobre la L1, español en el caso bilingües tempranos (hablantes de español de herencia)?* Si hay influencia, *¿cuáles son las implicaciones para la enseñanza de español a estudiantes cuya L1 es el inglés?*

Para responder a los anteriores interrogantes se llevó a cabo un estudio en el que participaron 72 aprendientes de español como L2 y 67 hablantes de español de herencia. Como grupo de control participaron 22 monolingües de español. La idea era comparar el uso de los clíticos de los tres grupos en oraciones tales como *Ana canta la canción sin entenderla bien* o en oraciones con el clítico dislocado a la izquierda como *Juan lo mira todos los días*. Teniendo en cuenta que los clíticos sintácticos no existen en inglés, se realizaron dos experimentos: una tarea narrativa oral y una tarea de juicios de aceptabilidad, con objeto de comparar los tres grupos.

En cuanto al uso de los clíticos se refiere, los resultados de las dos pruebas mostraron niveles similares de precisión en la colocación de clíticos. Sin embargo, la prueba oral también demostró que los aprendientes de español como L2 utilizaron más pronombres tónicos y oraciones nominales que clíticos con dislocación a la izquierda. Mientras que los hablantes de herencia

de niveles intermedio y avanzado mostraron un uso más semejante al de los hablantes nativos. Una posible explicación para estos resultados es la transferencia del inglés, si se parte del supuesto de que los aprendientes de L2 tienen una mayor influencia de su L1. Esta influencia se manifiesta en encontrar más aceptables oraciones del tipo S-V-O que oraciones con clíticos dislocados a la izquierda del tipo O-CL-V-S.

Si tal como se defiende en este trabajo y se ha constatado sistemáticamente, el conocimiento de una primera lengua influye en el aprendizaje de una segunda, en este caso, el inglés en el español, ¿qué elementos podríamos tener en cuenta a la hora de enseñar español como lengua extranjera y específicamente cuando la L1 es el inglés y se tiene como objetivo concreto la enseñanza de los clíticos? Según este artículo, se espera que los estudiantes de español L2, cuya L1 es inglés, alcancen un alto grado de precisión en cuanto a la colocación de clíticos, sin embargo se espera que busquen favorecer la colocación de los clíticos dentro del orden canónico del inglés S-V-O, así como una sobreproducción de pronombres tónicos en algunos casos en que los hablantes nativos favorecerían el uso de clíticos con dislocación a la izquierda. Desde esta perspectiva, es necesario que al enseñar los clíticos a aprendientes cuya L1 es el inglés, se haga especial hincapié en la práctica de las estructuras que más se alejan de su L1, como es el caso de los clíticos con dislocación a la izquierda. Por otra parte y en cuanto a la diferencia entre aprendientes de español como L2 y los hablantes de herencia, se debe tener en cuenta que hay puntos de contacto y de divergencia en lo que se refiere a la adquisición de los pronombres clíticos, lo cual crea una variable adicional a las ya existentes dentro de una clase de ELE.

LEONARDO MORENO
Language Acquisition Research Laboratory
Universidad de Ottawa, Canadá

**Selected Proceedings
of the 13th Hispanic Linguistics Symposium
(HLS), pp.141-149, 2011.**

En las lenguas naturales, las oraciones interrogativas complejas que contienen un elemento *qu-* se pueden realizar de tres formas: 1) como oraciones interrogativas de larga distancia (por ejemplo, en inglés, en alemán y en español), el caso de *¿A quién dices que vio Juan?*, 2) como oraciones de ámbito del constituyente *qu-* (por ejemplo, en alemán), el caso de **¿Qué dices a quién vio Juan?*, que es una alternativa gramatical del alemán pero no del español o del inglés, y 3) como oraciones con copia del constituyente *qu-* (por ejemplo, en alemán), como en el ejemplo **¿A quién dices a quién vio Juan?*, que tampoco es posible en español. En el caso de las gramáticas de los aprendices de segunda lengua, por ejemplo, de los aprendices de inglés, diversos estudios han encontrado interrogativas como las de 2 y 3 que no son posibles ni en la gramática de la L1 ni en la de la L2, lo cual descarta la posibilidad de atribuirles a la transferencia o a la naturaleza del *input*.

Las autoras argumentan que si el *input* juega un papel, el nivel de aceptación de estas estructuras de las oraciones interrogativas debe ser *larga distancia* > *ámbito qu-* > *huella del elemento qu-*, siguiendo la Gramática Universal (GU). Pero esta jerarquía no se cumple estrictamente, debido a que una lengua puede tener varias tipologías coexistentes. En datos de adquisición, estas estructuras son frecuentes en gramáticas infantiles, como parte de la GU, pero no en las gramáticas adultas.

Este estudio analiza la existencia de casos de oraciones de tipo 2 (ámbito del constituyente *qu-*) y tipo 3 (huella del constituyente *qu-*) tanto

en la L1 (español y alemán) como en la L2 (español y alemán) de cuatro grupos de hablantes: 1) no nativos de español (con francés e inglés como L1), 2) nativos de español, 3) no nativos de alemán (con francés e inglés como L1), y 4) nativos de alemán.

Para obtener datos, se desarrolló un test de juicios de gramaticalidad basado en las interrogativas complejas, donde los elementos *qu-* desarrollan la función de sujeto, objeto directo y adjunto.

Los resultados muestran que todos los hablantes tienen una preferencia por el uso de las oraciones interrogativas de larga distancia, las del tipo 1. Sobre los otros dos tipos de estructuras existe una diferencia de uso entre las oraciones interrogativas de ámbito *qu-* y las que contienen la copia *qu-* en los nativos de español, mientras que tales diferencias no se observan en los nativos de francés. En los hablantes de alemán, una lengua donde los tres tipos de oraciones interrogativas son posibles, no se han hallado diferencias significativas entre las oraciones interrogativas de larga distancia y las que contienen copia del constituyente *qu-*, ni tampoco entre las de ámbito *qu-* y las de copia del constituyente *qu-*. Estos resultados muestran que los hablantes de alemán, tanto nativos como no nativos, han obtenido un resultado similar aunque un análisis más detallado muestra diferencias significativas en las oraciones de ámbito del constituyente *qu-* y de copia de *qu-*, lo cual sugiere que el *input* desempeña un papel en cómo los hablantes perciben estas estructuras.

Por consiguiente, la conclusión de este artículo sugiere que el *input* es importante en hablantes de nivel avanzado, ya que los hablantes no nativos, al igual que los nativos de alemán y pese a que estas construcciones no forman parte del *input* formal que reciben en el aula, han mostrado una alta aceptabilidad de oraciones interrogativas de ámbito del constituyente *qu-*. Las autoras reconocen que en otro tipo de test los hablantes nativos de español no habrían aceptado oraciones como las de 2 y 3, aunque aquí la aceptación es mínima. Eso indica que cuando se

utilizan juicios de aceptabilidad se debe de tener en cuenta que nunca son categóricos (siempre hay algún nivel de aceptabilidad), sin embargo deja claro que el nivel de aceptabilidad de estas construcciones por parte de los hablantes de inglés y francés es muy bajo, como en el caso de los hispanohablantes. Esto era lo esperable, porque ni están en el *input* ni en su lengua materna y, además, no parece que sean menos marcadas que las construcciones a larga distancia. Por lo tanto, de cara a la enseñanza del español como segunda lengua, podemos sacar tres conclusiones importantes de este trabajo: (i) las pruebas de juicios de aceptabilidad se deben pasar no solo a los hablantes nativos sino también a los no nativos y, además, asegurarse de que las diferencias son o no son significativas, si se quieren utilizar para medir la competencia de los aprendices; (ii) el *input*, especialmente en los niveles avanzados, juega un papel importante independientemente de que nos encontremos ante construcciones que se presentan en el aula como parte del *input* formal o no, es decir, el aprendizaje “implícito” juega un papel importante en el aprendizaje y por eso es conveniente que los aprendices estén expuestos a la mayor cantidad de *input* posible, y (iii) hay construcciones que aparecen en las interlenguas y que no se pueden explicar a partir de la transferencia o del *input*, pero, salvo que aparezcan sistemáticamente en el habla espontánea o se acepten y se produzcan sistemáticamente en tareas experimentales, no parece que tengan que formar parte de los programas de ELE porque pueden ser el resultado de una técnica concreta de obtención de datos.

SONJA MUJGINOVIC
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

NAVARRO, S. A.

“DOES TIME STUDYING OF SPANISH MAKE LEARNERS MORE COGNIZANT OF THEIR LEARNING STYLES? EVIDENCE FROM NOVICE AND SENIOR L2. SPANISH LEARNERS”

Sino-US English Teaching, Vol. 9,
Number 8, Agosto 2012.

En este artículo, Samuel A. Navarro analiza si existe alguna relación entre el tiempo de instrucción en una segunda lengua (en este caso el español) y la capacidad de reconocer y aplicar distintos estilos de aprendizaje. La investigación parte de los estudios de Peacock (2001), Hyland (1993) y Dorsen y Pierson (1984) sobre la existencia de distintos estilos de aprendizaje de segundas lenguas (L2) y de la influencia de la edad en la aplicación de dichos estilos, y consiste en el análisis de las respuestas dadas por dos grupos de estudiantes de español de la Universidad de British Columbia (Vancouver, Canadá) al cuestionario de estilos de aprendizaje de Reid (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire, PLS PQ, 1987).

El término *estilos* o *estrategias de aprendizaje* se refiere a la preferencia en el uso de los distintos sentidos sensoriales a la hora de entender, organizar y memorizar información. En relación con el aprendizaje de segundas lenguas se distinguen cuatro estilos principales: visual, auditivo, táctil y kinestésico, que se pueden desarrollar tanto de forma individual como social.

Así el autor compara las respuestas de los estudiantes de español que acaban de iniciar su aprendizaje (estudiantes del primer semestre) con las de los estudiantes de tercer curso (o quinto semestre). Además, Navarro considera la posible influencia del sexo de los participantes en la elección de los distintos estilos de aprendizaje y también la preferencia por la realización de actividades en grupo o individuales (es decir, estilos sociales). De acuerdo con los resultados del estudio y en contra de las predicciones del autor, los estudiantes del primer semestre son

los que presentan una mayor preferencia a la hora de elegir un estilo de aprendizaje, siendo el kinestésico el estilo preferido. Por otro lado, los estudiantes de español de tercer curso no muestran una mayor preferencia por ninguno de los cuatro estilos principales, lo que sugiere que han desarrollado una mayor flexibilidad y adaptación al uso de los distintos estilos, lo cual beneficia su aprendizaje.

En cuanto al tipo de actividades utilizadas para aprender español como L2, los resultados muestran que mientras que los estudiantes novales prefieren realizar actividades en grupos reducidos, los estudiantes más experimentados favorecen la interacción en grupos grandes.

Finalmente, con respecto a la influencia del sexo de los participantes en la preferencia de uno u otro estilo de aprendizaje, el estudio enfatiza la preferencia de las mujeres por el estilo auditivo frente a los otros tres, mientras que los hombres prefieren un aprendizaje kinestésico. Sin embargo, esta diferencia entre los dos sexos disminuye con el tiempo de aprendizaje, lo que corrobora que las preferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de español como L2 desaparecen con el tiempo. El autor atribuye esta diferencia al hecho de que los estudiantes más experimentados han aprendido a adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje y a aplicarlos dependiendo del tipo de información que tienen que memorizar. Es decir, el tiempo empleado en estudiar español como L2 ha ayudado a los estudiantes a desarrollar un método más flexible a la hora de aprender una lengua extranjera.

MIRIAM ALTELARREA LLORENTE
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid



LA COSA NO ESTÁ BOYANTE

MARTA SARACHO

Juanjo mira el reloj digital de la pared de la sucursal del banco: las doce del mediodía. Dios mío, qué tarde para salir de viaje. Y todo por una transferencia. Malditas sucursales de estancias de verano, parece que la gente está durmiendo todo el día.

-¡Puf! Lo que tardan... -suspira Juanjo, volviendo el rostro hacia Pedro. Su amigo le devuelve una mirada serena.

Y eso que apenas hay clientes en la sucursal. Juanjo alza la barbilla y mira hacia delante seguro de sí mismo. En su fila, una señora está haciendo sus gestiones. Apoya los codos en el mostrador y mueve mucho los antebrazos haciendo sonar un tropel de pulseras y baratijas. Luego, se despide del empleado que le trata con la cordialidad de un cliente habitual, aunque ese trato, casi familiar, lo adorna con un extensísimo ritual de cortesía. En la ventanilla de la izquierda una empleada seria y muy gorda atiende a un señor al que casi no se ve ni se oye. Detrás, una pareja de edad media espera su turno. La señora de las pulseras se despegaba finalmente del mostrador y Juanjo se acerca. Pedro permanece a su lado un poco más atrás. Ha girado la cabeza hacia la pareja que espera en la fila de al lado.

Son un hombre y una mujer de mediana edad. Los dos bajos, aunque ella lo es más aún. Al hombre se le ve un perfil suave, de piel quemada, casi abrasada por el sol. Una gorra verde de cuadros le cubre la parte superior de la cabeza, dejando libre un cogote gris bien afeitado. Los ojos, tapados por la pala de la gorra, de natural miran para abajo. Unos pantalones pardos, blancuecinos, enormes, le cuelgan de la cintura y el jersey, raído y comido de color, se diría que le pesa sobre la espalda. Los brazos colgados se balancean hasta más abajo de la rodilla. Y, de

la manga, la mano derecha, también tostada, muestra unos dedos retorcidos y agrietados. El hombre no deja de moverse a pasitos pequeños que pisan siempre en el mismo sitio. Los zapatos se ven pequeños bajo todo el paño del pantalón y llevan pegada la tierra seca y rojiza de las huertas de la gente pobre.

-Lo siento, voy a cerrar. Tienen que hablar con mi compañera -dice la empleada con semblante placentero.

Les sonríe como si les estuviera felicitando por haber ganado un premio y mira después al resto de la fila de clientes que, mientras tanto, ya llega hasta la puerta.

El hombre y la mujer no dicen nada, asienten con un movimiento de cabeza y se corren hacia un lado del mostrador. La mujer dirige unas palabras imperceptibles a la hinchadísima empleada y ella, que por orden de un superior, no ha podido dejar su puesto de trabajo, se pone a teclear en el ordenador. Luego, vuelve la cara y les dice algo. El hombre se gira hacia su mujer y dice en voz alta.

-¿Ves, mujer? Tú querías sacar dinero, pero no puedes.

La mujer insiste con la empleada y ella se pone a teclear de nuevo.

-Su transferencia está hecha el día 8, y el saldo es de 45 euros. Si saca dinero, va a tener que pagar intereses. -Le habla de manera fría e inexpresiva, pero fuerte y perceptible.

-¿Querías sacar dinero? -Insiste el marido-. Pues no puedes.

Y, girando sobre sus talones, camina despacio con el mismo balanceo de hace un momento en dirección a la puerta de salida, dejando sola a la mujer.

Los clientes miran y callan. Unos estiran el cuello hacia los empleados de las ventanillas, otros cruzan las manos. Una señora del fondo de la fila aprieta fieramente contra su pecho el bolso que trae en bandolera.

Pedro siente una molestia en el estómago. Es un dolorcillo que se repite los últimos tiempos. Ni siquiera en vacaciones...

La mujer de la cuenta titubea un poco ante la oronda empleada, se balancea, pero decide marcharse. La cabeza inclinada y la mirada del suelo a la calle y de la calle al suelo. Hace un esfuerzo por andar erguida... y sale.

Juanjo se da la vuelta hacia su amigo mientras el empleado del banco se concentra en su gestión.

-Tú déjate de cosas. -Se impacienta Juanjo viendo la cara de su amigo.

Ni hacía dos horas que se habían gastado 300 euros en ropa. Pedro piensa en las compras que llevan en la maleta, en el enorme pantalón de aquel hombre.

-Esa manera de tratarlos... -murmura Pedro

-Tú vives en otro mundo -dice Juanjo, esbozando una mueca de sorna.

Juanjo se vuelve hacia el empleado y despacha con él la dichosa transferencia. Juanjo habla, Juanjo rellena, Juanjo firma, se despide con una sonrisa cómplice y sale colocándose muy ufano unas estupendas gafas de sol.

-¿Vamos?

-Sí...

Pedro sale detrás de Juanjo. Maldita crisis, malditas vacaciones y malditas compras de 300 euros.

-Mira, Pedro, es que la cosa no está boyante... -le dice Juanjo arrancando el descapotable.

-No, si tienes razón... la cosa no está... boyante... -susurra en eco Pedro.

Hay en el aire un olor a gasolina mezclado con el de mar y de cremas bronceadoras. Juanjo conduce despacio en ese momento. Apoya sus manos morenas sobre el volante, la camisa blanca medio desabotonada reluce en el cuerpo joven y tostado. El móvil le indica dos llamadas perdidas en la pantalla. Teclea. La primera es de su operador de telefonía móvil anunciando nuevos planes para abaratar la cuenta. La segunda es de su hermana María. La llama.

-La transferencia está hecha... sí, pero dime... No, tardaremos en llegar. Estamos saliendo ahora... ¿Ha ocurrido algo?... No sé, me parece que quieres decirme... Ha sido en la fábrica ¿verdad?... ¿despido?... Pero ¿cómo?... a ver, y los del

sindicato ¿qué dicen...?

Juanjo se orilla y para el coche. Con la izquierda mantiene el aparato pegado a la oreja y con la derecha quita la marcha. Después se lleva la mano a la nuca. Pedro, a su lado, calla. Juanjo se levanta las gafas de sol y mira hacia delante.

-... no, no hagas nada... espera a que yo llegue... ten tranquilidad... no llores. Ahora tengo que dejarte. Yo te llamo.

Juanjo desconecta. Suspira y saca con fuerza el aire retenido en el pecho.

-¡Qué país de mierda...! -exclama calladamente para él mismo.

Se pone las gafas y arranca el deportivo que sueña como ahogado sobre el asfalto de la carretera.

-¿Qué te parece si nos paramos a comer algo? -pregunta Pedro.

-Sí, se hace tarde y luego hay mucha gente. -contesta Juanjo.

-Al final de esta recta hay un chiringuito que da comidas.

El sol cae a pique y el viento que les roza el rostro por la velocidad del coche es denso, seco. Juanjo va despacio, está callado, como cansado.

-Mira, dice Pedro, ahí a la derecha...

-¿No es el de la izquierda? -pregunta Juanjo

Efectivamente, a la izquierda de la carretera hay una casucha que dice "Bar Restaurante O Zé". El edificio es bajo y está encalado. Se encuentra bastante reculado de la carretera. Delante de la puerta se abre un espacio amplio con un suelo irregular de polvo seco y de piedras blanquecinas. Unas cañas colocadas en una estructura de madera rústica dan una sombra que no mitiga el fulgor del sol.

-No, no. Aquí a la derecha.

Juanjo se orilla a la derecha, pero no deja de mirar a su lado izquierdo. Allí hay gente en la explanada de polvo. Hombres, mujeres, algún crío. Algunos están sentados en un murillo de piedra, en unos taburetes plegables improvisados. Unos hombres en el suelo. Comen. Pan con algo, una manzana. Beben botellines de cerveza. Las mujeres callan, revuelven entre las bolsas de plástico y sacan de ellas alimentos. Los hombres mastican y se miran unos a otros. Algunos se ríen.

De pronto, Juanjo detiene la mirada.

-Oye, ¿no son esos los que estaban en el banco?
Pedro casi no le hace caso. Está más preocupado por encontrar un sitio para aparcar el coche y por la cola del restaurante.

-No sé... -dice distraídamente.

-Sí, mira, el hombre de los pantalones grandes...

-Voy a coger mesa. Tú busca sitio para el coche -dice Pedro saliendo del coche sin poner atención a sus palabras.

Juanjo concentra su mirada en el hombre de la izquierda. La carretera lo separa del grupo de enfrente. Pero él lo distingue bien. A un lado del terreno, apartado del cañizo, aquellas manos agrietadas se llevan a los labios una botella de color verde, luego la tapan con un corcho. El hombre suspira y le pasa la botella a su mujer. Ella, sentada en el muro, tiene una cesta de esparto de la que ha sacado un trozo de pan y algo más. Tal vez un pedazo de queso o un poco de pollo, no sé. El hombre se quita la gorra con una mano y sin dejarla, se la pasa por la cabeza rapada. Después se vuelve a colocar la gorra. Mira hacia abajo y, luego, enfrente. Juanjo se inquieta. ¿Me mira a mí? No, qué va... El hombre mantiene la mirada. ¿A quién coño mira?

Juanjo se quita las gafas y escruta al individuo que está de pie parado y ha fijado su vista en él. Sí, me mira a mí.

El sol cae como una losa y Juanjo, sin gafas, tiene que cerrar los ojos. De pronto, la imagen de su hermana María se hace nítida, junto al sabor amargo en la boca de saberse un fardo para ella.

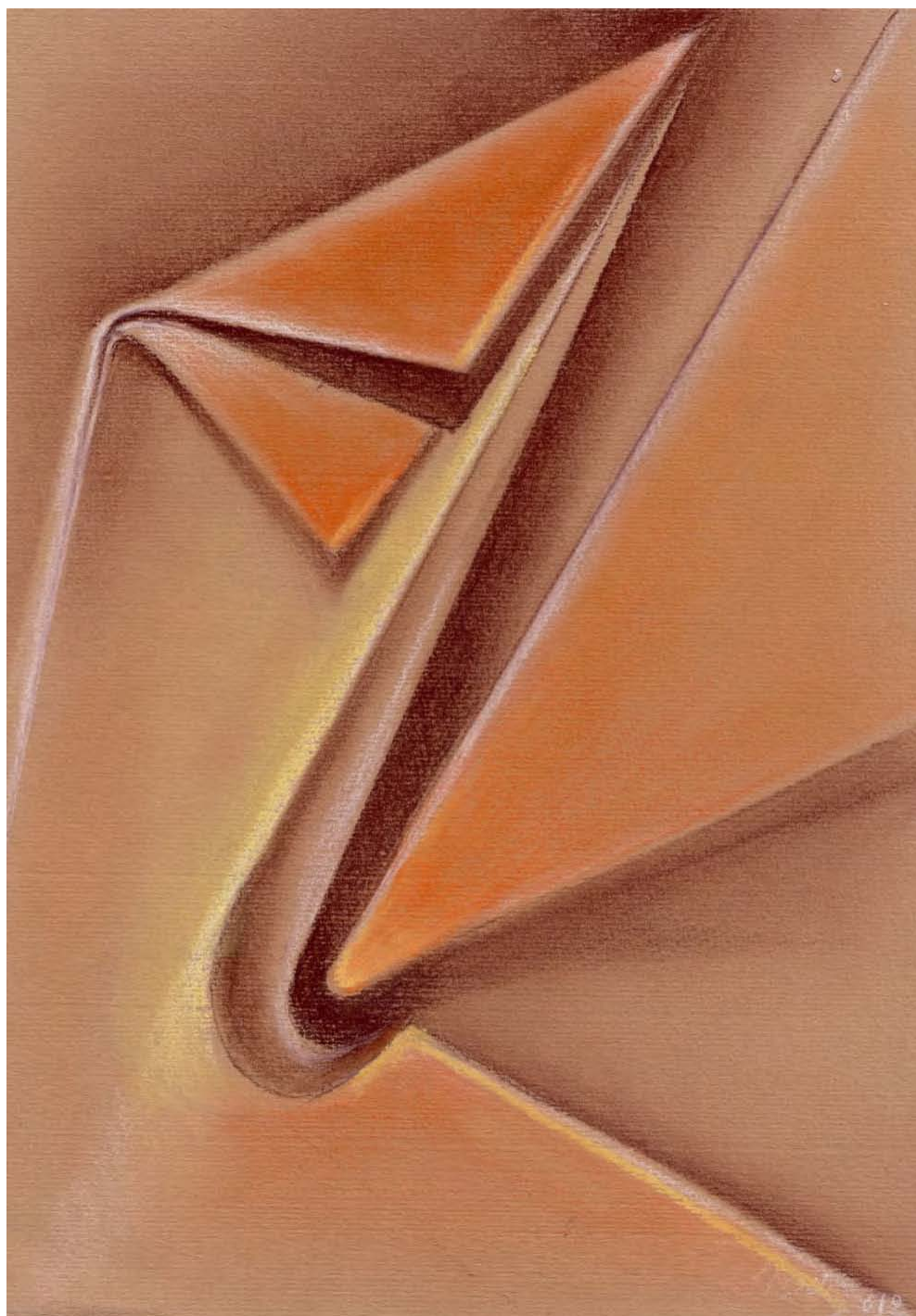
Un coche le pita. Juanjo mira por el retrovisor y mete la marcha. Fuera está Pedro que le hace señas para que aparque el coche. Cuando Juanjo hace clic con el mando del deportivo para cerrarlo, observa otra vez el otro lado de la carretera. Hay gente, pero no ve a la pareja de aldeanos.

-¿Qué te pasa? -le pregunta Pedro, ya sentados en la mesa del restaurante.

El camarero está delante de ellos y espera que le digan lo que quieren comer.

-Lo siento, es que no tengo hambre.

martasaracho@mail.telepac.pt



Entretenimientos

Test

(Del ingl. *test*).

1. m. Prueba destinada a evaluar conocimientos o aptitudes, en la cual hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones previamente fijadas.

© Real Academia Española

TEST DE ESPAÑOL

Y de ortografía... ¿cómo andas?

Breve test razonado.

1. ¿Cuántas y cuáles son las letras del alfabeto español?

- a) 27: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.*
b) 28: *a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.*
c) 29: *a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.*

2. Creo que Antonio tiene unos 50 _ 55 años.

- a) ó
b) u
c) o

3. Con la llegada del invierno necesito comprarme un par de _____ de lana.

- a) jerséis
b) jerseises
c) jerseys

4. La comida favorita de mis hijos son los _____ con salsa de tomate.

- a) espagueti
b) espaguetis
c) spagueti

5. La _____ edición del libro va a salir próximamente.

- a) 2^a
b) 2a.
c) 2.^a

6. Entre las novedades del nuevo carné de conducir están los _____ psicotécnicos.

- a) test
b) tests
c) testes

7. A Marina le gustan mucho las canciones de Shakira. Tiene todos sus _____.

- a) CDS
b) CDs
c) CD

8. El próximo __, 21 de __, empieza la _____.

- a) Jueves / Marzo / Primavera
b) jueves / marzo / primavera
c) jueves / marzo / Primavera

9. Las nuevas normas ortográficas del español se publicaron en _____.

- a) 2010
b) 2.010
c) 2,010

10. _____

¿Cómo estás? Te escribo desde Santiago, donde la lluvia es arte...

- a) Querido Juan
b) Querido Juan,
c) Querido Juan:

M. CARMEN LOSADA ALDREY
Centro de Linguas Modernas
Universidade de Santiago de Compostela

Soluciones:

1 a, 2 c, 3 a, 4 b, 5 c, 6 a, 7 c, 8 b, 9 a, 10 c.

1. Además de las veintisiete letras que componen el abecedario, el sistema gráfico del español cuenta con cinco dígrafos (combinaciones de dos letras para representar un solo fonema): *ch*, *ll*, *gu*, *qu* y *rr*. Tradicionalmente se consideraban también letras los signos *ch* y *ll* (con los nombres respectivos de *che* y *elle*) por representar cada uno de ellos de forma exclusiva un fonema del español. Sin embargo, no forman hoy parte del abecedario por no ser propiamente letras (unidades gráficas mínimas y, por tanto, indivisibles), sino dígrafos, esto es, signos gráficos dobles, compuestos por dos letras ya incluidas de manera individual en el inventario alfabético (cf. RAE, 2012: 4-5). En la vigésima segunda edición del DRAE (2001) las palabras que incluían los dígrafos *ch* y *ll* ya se alfabetizaron en el lugar que les correspondía dentro de la *c* y de la *l*, respectivamente. (cf. RAE, 2010b: 65).
2. La conjunción *o* se escribirá siempre sin tilde, como corresponde a su condición de palabra monosílaba átona, con independencia de que aparezca entre palabras, cifras o signos: *¿Quiéres té o café?*; *El artículo tendrá unas 14 o 15 páginas*; *Escriba los signos + o ñ en la casilla correspondiente*. (cf. RAE, 2012: 47). La *o* disyuntiva se transforma en *u* cuando la palabra siguiente comienza por /o/ (en la escritura *o- u ho-*): *uno u otro*; *vertical u horizontal*. También ante números escritos con cifras que oralmente empiezan por /o/ (*Había unas 700 u 800 personas*) y en disyunciones correlativas en las que se repite la conjunción ante cada una de las opciones (*Los hornos antiguos eran o circulares u ovalados*; *U obtenemos beneficios ya o tendremos que cerrar*) (cf. RAE, 2012: 6).
3. Cuando a una palabra terminada en *-y* se le añade una *s* para formar el plural, la *-y* del singular debe transformarse en *-i-*: *espráis* (pl. de *espray*), *gaís* (pl. de *gay*), *jerséis* (pl. de *jersey*). (cf. RAE, 2012: 7 y 164). De la voz inglesa *jersey*, tenemos en España *jersey* (pl. *jerséis*). No es correcto el singular **jerséi*, ni los plurales **jerseys* o **jerseises* (cf. RAE, 2005, *jersey*). Son vulgares los plurales terminados en *-ses*, como **jerseises* (cf. RAE, 2005, *plural*).
4. Es del todo ajena a las pautas silábicas del español la *s-* inicial seguida de consonante (la llamada *iese líquida*). Por ello, los extranjerismos que presentan ese grupo a principio de palabra se adaptan al español anteponiendo la *e-* de apoyo que pronuncian espontáneamente los hispanohablantes en esos casos: it. *spaghetti* > *espagueti*; ingl. *standard* > *estándar*; fr. *store* > *estor*. (cf. RAE, 2012: 165). *Espagueti* es la adaptación gráfica del plural italiano *spaghetti*, que en español se usa como singular (...). Para el plural debe usarse la forma *espaguetis* y deben evitarse formas híbridas tales como **spagueti*, **espaguetti* o **spaguetti*, que no son ni italianas ni españolas. (RAE, 2005, *espagueti*). Tienen plural regular en español algunos nombres que proceden de voces plurales en su lengua de origen: *los espaguetis*, *los raviolis*, *los talibanes*, *los muyabidines*. (cf. RAE, 2010a: 43).
5. Para expresar abreviadamente los ordinales, se utilizan dos sistemas: la numeración romana y la numeración arábiga seguida de letra voladita; así, puede escribirse tanto *la XXIII edición del Festival de San Sebastián* como *la 23.ª edición del Festival de San Sebastián*. Cuando se utiliza el segundo procedimiento, hay que tener en cuenta que, salvo en el caso de las formas apocopadas *primer* y *tercer*, que llevan voladitas las dos últimas letras del ordinal (1.ª, 3.ª), en el resto de los casos únicamente va voladita la última letra: 1.º, 2.º, 3.º, 28.º, etc. (...). Como se ve por los ejemplos, se escribe un punto entre el número y la letra voladita. (RAE, 2005, *ordinales*). Se escribe siempre punto detrás de las abreviaturas, salvo en el caso de aquellas en las que el punto se sustituye por una barra: *c/* por *calle*, *c/c* por *cuenta corriente* (...). En las abreviaturas que llevan letras voladitas, el punto se escribe delante de estas: *D.ª*, *Sr.ª*, *3.ª*. (RAE, 2005, *abreviatura*).
6. Aunque el plural en inglés es *tests*, la dificultad que entraña para el hablante de español la

articulación de esas tres consonantes finales hace más recomendable mantener la palabra *test* invariable en plural: «*En la primera visita se practican los test de Goodenough y Koch*» (Abad *Epilepsia* [Esp. 1981]). (RAE, 2005, *test*).

Los sustantivos y adjetivos terminados en grupo consonántico, procedentes todos ellos de otras lenguas, forman el plural con -s (salvo aquellos que terminan ya en -s, que siguen la regla general): *gong*, pl. *gongs*; *iceberg*, pl. *icebergs*; *record*, pl. *records*. Se exceptúan de esta norma las voces *compost*, *karst*, *test*, *trust* y *ki-butz*, que permanecen invariables en plural, pues la adición de una -s en estos casos daría lugar a una secuencia de difícil articulación en español. (RAE, 2005, *plural*).

7. Aquellas [siglas] que corresponden a expresiones nominales comunes, y no a nombres propios, pueden usarse para aludir a varios referentes. En esos casos, las siglas pluralizan con toda normalidad en la lengua oral: [oenegés]= òrganizaciones no gubernamentalesí; [deenés]= ídocumentos nacionales de identidadí; [pesés, pezés] = ícomputadoras personalesí; [ateéses]= íayudantes técnicos sanitariosí. Pese a ello, al escribirse enteramente en mayúsculas por su condición de siglas no pronunciables como palabras (ONG, DNI, PC, ATS), no se considera oportuno marcar gráficamente en ellas el plural, pues de hacerlo añadiendo una -s (también mayúscula: 'ONGS, 'DNIS, 'PCS, 'ATSS), se desvirtuaría la sigla, lo que podría dar a entender que esa nueva letra es también la inicial de algún término más aparte de los contenidos en la expresión compleja originaria; y de hacerlo añadiendo una -s minúscula, al modo anglosajón, se mezclarían en la grafía de la sigla grafemas en mayúscula y en minúscula, algo rechazado por nuestro sistema ortográfico en la escritura general (salvo en los casos preceptivos de mayúscula inicial). De ahí que se recomiende mantener invariables las siglas en la escritura, procurando como medio para evidenciar su uso en plural, que vayan acompañadas de algún determinante que así lo ponga de manifiesto: *varias ONG, los DNI, algunos*

PC, etc. Se prefiere, por tanto, evitar el recurso, copiado del inglés, de añadir al final de la sigla una *s* minúscula, precedida o no de apóstrofo, para indicar su uso en plural ('CDs, 'ONGs, 'CDís, 'ONGís). (cf. RAE, 2010b: 583).

Puesto que el plural se manifiesta en las palabras que las introducen o que las modifican, es recomendable utilizar siempre un determinante para introducir la sigla cuando esta ha de expresar pluralidad: *La medida ha sido apoyada por diferentes ONG del país; ¿Con cuántos PC portátiles podemos contar?; Tengo muchos CD de este tipo de música*. (RAE, 2005, *CD*).

Solo los acrónimos lexicalizados, al ser palabras plenas a todos los efectos, pluralizan como otras cualesquiera: *ovnis* (acrónimo de *objeto volador no identificado*), *tacs* (acrónimo de *tomografía axial computarizada*). (RAE, 2012: 152-153).

8. Los nombres de los días de la semana, así como de los meses y de las estaciones del año, no pertenecen a la categoría de nombres propios y, por tanto, no deben escribirse con la mayúscula inicial, salvo que venga exigida por la puntuación: *Hoy es lunes, 23 de mayo; Estoy deseando que llegue el verano*. (cf. RAE, 2012: 126-127).
9. Los números que expresan año deben escribirse sin ningún signo ni espacio entre sus dígitos: *1998, 2010*. Es, por tanto, incorrecto escribirlos con punto: *1.992, *2.010. (cf. RAE, 2010b: 693).
10. Se emplean los dos puntos tras las fórmulas de saludo en el encabezamiento de cartas y documentos. La palabra que sigue a los dos puntos se escribe con inicial mayúscula y en renglón aparte.
Muy señor mío:
Le agradeceré que en el plazo más breve posible...
Es incorrecto en español utilizar la coma en lugar de los dos puntos tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos.
*Querida Raquel,
¿Cómo estás? Hace tiempo que deseaba decirte...
(cf. RAE, 2012: 82).

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. iDominio de la ortografíai, §5.2.1.6, disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.

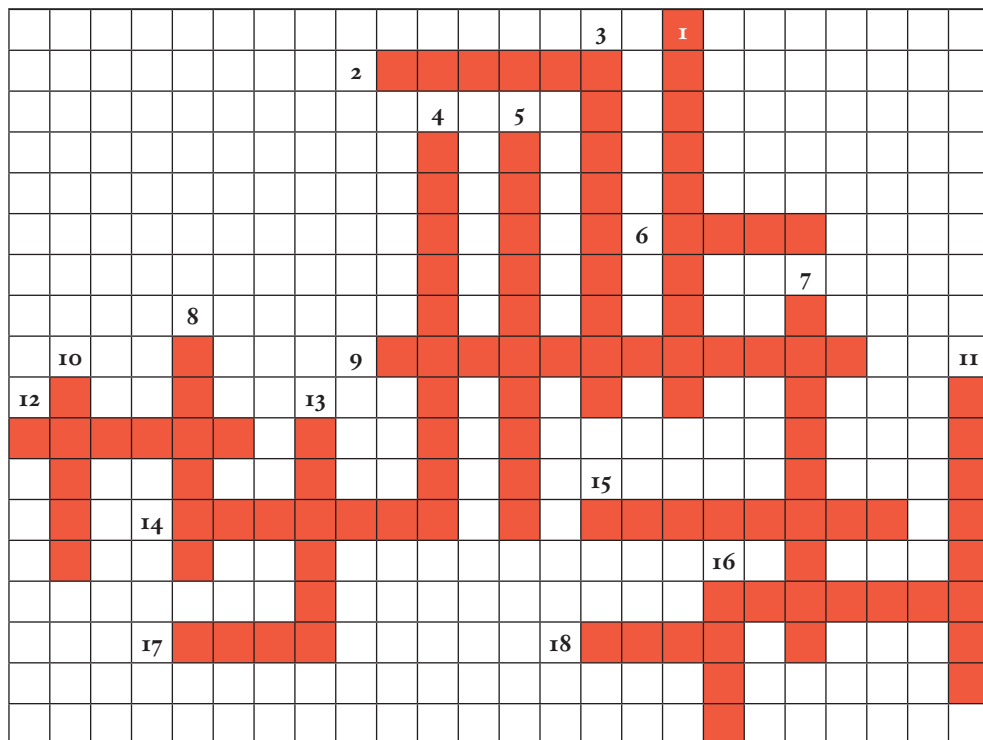
RAE (2001): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 22.^a edición. Madrid: Espasa. Disponible en <<http://lema.rae.es/drae>> [Consultas: 1/3/2013 y 10/3/2013].

– (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa. Disponible en <<http://lema.rae.es/dpd>> [Consultas: 1/3/2013 y 10/3/2013].

– (2010a): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

– (2010b): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

– (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.

**Horizontales**

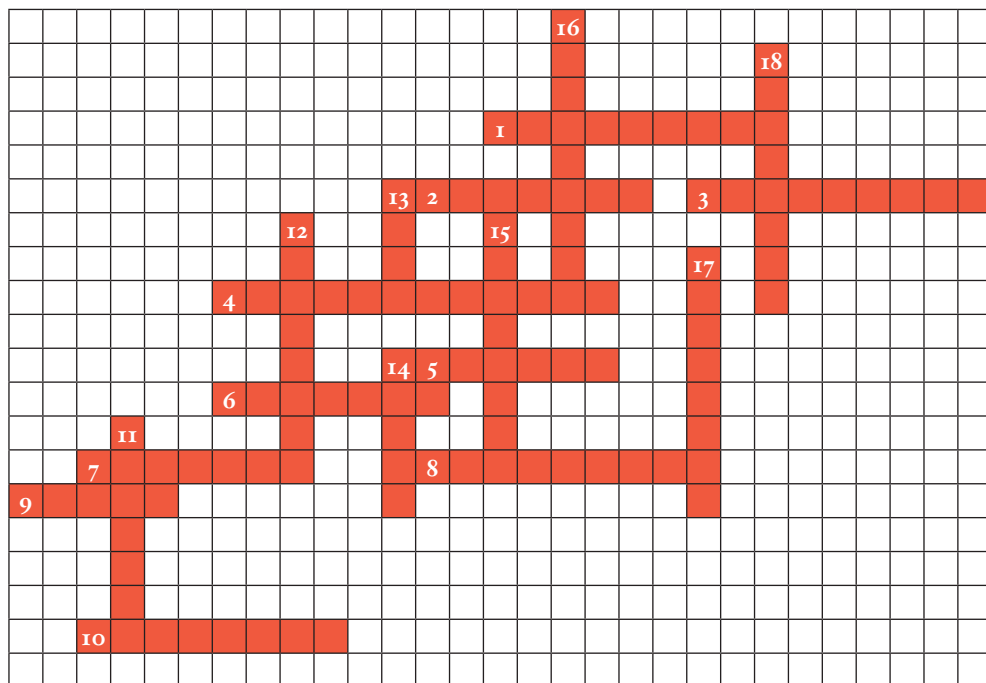
2. Plato típico asturiano.
6. Nombre con que se conocen los exámenes oficiales de Español Lengua Extranjera.
9. Autor de Corazón tan blanco.
12. Cantautor catalán.
14. Se toman con chocolate.
15. Pasa por Valladolid.
16. Ciudad famosa por la Feria de Abril.
17. Pintó Los Caprichos.
18. Se dice: "Para comer,...". (Nombre de ciudad española).

Verticales

1. Director de cine español.
3. Se encuentra en Granada.
4. Escribió El Quijote.
5. Sus dibujos en el número 46 del Boletín de ASELE.
7. Arquitecto del Puente del Alamillo (Sevilla).
8. Jefe del Estado español hasta noviembre de 1975.
10. Futbolista del Barça.
11. Con sus sobres llegó el escándalo.
13. Ciudad sede del XXIII Congreso de ASELE.
16. Nombre de naípe español.

Soluciones
Horizontales: 2 fabada, 6 DELE, 9 Javier Marías, 12 Serrat, 14 churros, 15 Pisuerga, 16 Sevilla, 17 Goya, 18 Lugo.
Verticales: 1 Almodóvar, 3 Alhambra, 4 Cervantes, 5 Eva Miral, 7 Calatrava, 8 Franco, 10 Messi, 11 Balcenas, 13 Girona.

HISPANIGRAMA I



Horizontales

1. Ciudad en Extremadura y en Perú.
2. Único país de África donde se habla español.
3. Sombrero panameño que es ecuatoriano.
4. Este panameño renovó la salsa.
5. Nombre del autor de Canto general.
6. Con su palo hacemos postres y con su flor, Chabuca Granda, una canción.
7. Vale un... y está en Bolivia.
8. Escritor argentino de una novela-juego de niños.
9. Se fundó en 1551 y es la universidad más grande de Hispanoamérica.
10. Vivieron cerca de los mayas

Verticales

11. Isla de Chile y fiesta religiosa.
12. Lo hablan en Paraguay.
13. Ritmo cubano y forma verbal.
14. Fruta y capital de Hispanoamérica.
15. En España se llama calabaza.
16. Un postre y un baile dominicano.
17. En Venezuela significa 'estupendo'.
18. El libertador de América.

Soluciones:
 Horizontales: 1 Trujillo, 2 Guinea, 3 Jipijapa, 4 Rubén Blades, 5 Pablo, 6 canela, 7 Porotí, 8 Cortázar, 9 UNAM, 10 aztecas.
 Verticales: 11 Pascua, 13 guaraní, 14 son, 15 Lima, 16 zapallo, 17 merengue, 18 chévere, 19 Bolívar.

CARTA DESDE BRASILIA



Dar el paso para salir a trabajar al extranjero supone siempre un doble reto, profesional y personal. Son muchas las cosas que dejas atrás: la seguridad de un trabajo conocido, en mi caso como profesora de español para extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas y como profesora asociada de Literatura en la Universitat de València, la cercanía de tu familia y tu gente, un espacio reconocible y cotidiano. Por el contrario, por delante solo tienes un cúmulo de incógnitas: un país nuevo, una cultura diferente, un trabajo distinto al que estás habituada en tus clases. Por eso, la decisión de participar en las pruebas de selección para una plaza de asesora técnica del Ministerio de Educación en Brasil no estuvo limitada, sin despreciar para nada esta vertiente, a un mero proyecto profesional sino que se trató de una apuesta más integral, la de vivir una experiencia en otro país durante los cinco años que puede durar la designación.

En mi caso, aunque acabada la carrera estuve un tiempo con un lectorado de intercambio en Italia, este era mi primer destino profesional fuera de España como funcionaria. Y lo hacía en un país al que apenas conocía y donde hasta entonces nunca me había planteado la posibilidad de vivir. A ello se suma que Brasilia, la ciudad donde finalmente fui destinada, aunque también coordiné los trabajos en el estado de São Paulo y anteriormente en Acre y Goiás, resulta

ya de por sí desconcertante: una apuesta utópica cincuenta años atrás, tal vez frustrada por la propia historia del país, pero que en su racionalidad de planeamiento, sin esquinas ni calles, la aleja tanto de lo que entendemos como una ciudad “normal”, como de lo que esperamos encontrar en una “ciudad brasileña”. Acostumbrarse a vivir en esta ciudad, con su vertiente impersonal de urbe joven, habitada en gran medida por funcionarios, políticos y diplomáticos, una supuesta “isla Felicidad”, como también se la conoce en Brasil, donde siempre dependes de un automóvil, no ha sido tarea fácil, aunque al final, conforme pasan los meses, acabas apreciando su comodidad, disfrutando de su vanguardismo urbanístico y arquitectónico y hasta sintiéndola un poco tuya.

A ello se suman las dificultades y equívocos al integrarte en otra realidad social y cultural. Una sociedad afable, pero al mismo tiempo celosa de su distancia y menos abierta de lo que proyectan los tópicos. Una sociedad donde la amabilidad y el rodeo son la tónica dominante y en la que tus interlocutores parecen tener vedado en sus códigos de relación la palabra “no” hasta que comienzas a descubrir que alguien no aparece a una cita o que aquella gestión que te habían asegurado que estaba solucionada no ha sido posible “infelizmente”, palabra mágica en el día a día brasileño. Y eso por no hablar de la burocracia del país, a menudo extenuante.

Esta posibilidad de ir descubriendo una nueva cultura y conociendo el país a través de la educación es lo más enriquecedor de la experiencia. Y los descubrimientos parecen algo inagotable en un país que es casi un continente. Porque su riqueza, pluralidad y diversidad transforman las periódicas escapadas y viajes por placer o trabajo en una de las mejores vivencias. El abanico de posibilidades no se acaba nunca: de la cosmopolita São Paulo a la exuberancia amazónica, del bullicio de Río de Janeiro o la musicalidad

de Salvador de Bahía al barroquismo colonial de estados como Minas Gerais.

Pero estos meses en Brasilia no se han limitado a conocer nuevos espacios y nuevas gentes. También han sido meses intensos de adaptación a unas nuevas funciones, en un ambiente de embajada ajeno y distante. Comienzas a tomar contacto con tu nuevo cargo de forma a menudo intuitiva. Te sientes más cómoda cuando estás en el aula impartiendo cursos de formación continua para profesores de español, pero llena de dudas a la hora de realizar gestiones y negociaciones con contrapartes brasileñas de las que tienes que descubrir a contrarreloj sus propios códigos y costumbres. Algunas te resultan molestas, como la flexible relación que mantienen con los horarios o los prejuicios de algunos sectores que ven en nuestra labor la sombra de un “neocolonialismo” en América Latina. Mientras que otras te parecen chocantes, como el ceremonial con que les gusta clausurar los cursos, en ocasiones con himno incluido, o la afición por terminar estos encuentros con los más variados sorteos: de un libro a una camiseta.

Y al final del todo, queda, claro está, la satisfacción de ver esos pequeños frutos que acaban dando sentido a tu trabajo. Pequeñas logros, por otro lado, que siempre parecen pendientes de un hilo, como reorganizar y dinamizar un Centro de Recursos ubicado en la Universidad de Brasilia, realizar actividades de difusión de la lengua y la cultura por los más variados centros de enseñanza, donde no falta el estudiante que te recibe con la camiseta de la selección española de fútbol, o lograr consolidar un curso de formación para profesores de español en alguna ciudad perdida.

Es quizá esta parte formativa una de los aspectos que profesionalmente resultan más enriquecedores. No solo por la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos con un profesorado que pese a los innegables esfuerzos realizados por el gobierno brasileño para potenciar la difusión del español, sigue presentando carencias en su preparación. También porque es en estos proyectos donde vuelves a reencon-

trarte con la pasión por la enseñanza, al tiempo que redescubres en esta distancia corta el calor y el afecto de los docentes, logrando transformar así unos vínculos profesionales en una vivencia humana.

En resumen, este primer año y medio en Brasilia ha supuesto para mí la oportunidad de adquirir una experiencia profesional en determinados ámbitos como el de la gestión. Pero, sobre todo, de acumular unas vivencias, obviamente no todas ellas positivas, que antes de que desembarcara en el aeropuerto internacional Juscelino Kubitschek ni siquiera imaginaba y que, sin duda, enriquecerán el regreso a una España que, a pesar de la distancia, el trabajo diario con el español te hace sentir un poco más cerca.

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ

Asesora de la Consejería de Educación en Brasil

begona.saez@mecd.es

Premios de investigación Asele 2013

PARA TESIS DOCTORALES

OBJETIVOS Y DOTACIÓN

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

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir a él los autores de **Tesis Doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2012** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.
3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.
4. La **publicación** del trabajo premiado deberá adaptarse al formato establecido para la colección *Monoграфías de ASELE*.
5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz, s/n
26004 Logroño (ESPAÑA),
los siguientes documentos:
 - a) Escrito formal solicitando concurrir al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).
 - b) Certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.
 - c) Resumen (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.
6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.
7. El **plazo de presentación es del 1 de enero al 30 de abril del año 2013**. Los documentos originales enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
 - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
 - Actualidad del tema.
 - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
 - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.
9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Jaén, del 18 al 21 de septiembre de 2013), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.
10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

PARA MEMORIAS DE MÁSTER

OBJETIVOS Y DOTACIÓN ECONÓMICA

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

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir a él los autores de **Memorias de Máster o de Licenciatura** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2012** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.
3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.
4. El trabajo premiado será **publicado en versión electrónica** en la página web de la Asociación: www.aselered.org, en la colección “Premios de Investigación ASELE para Memorias de Máster”.
5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz s/n
26004 Logroño (ESPAÑA)
los siguientes documentos:

- a) **Escrito formal solicitando concurrir** al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).
 - b) **Certificación académica** de la fecha de lectura y calificación obtenida.
 - c) **Resumen** (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.
6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.
 7. El **plazo de presentación** es desde el 1 de enero hasta el 30 de abril del año 2013. La documentación original enviada por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.
 8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
 - Actualidad del tema.
 - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
 - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.
 9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad de Jaén, del 18 al 21 de septiembre de 2013), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.
 10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

Remitir a Enrique Balmaseda Maestu (ASELE).

Dpto. de Filología Hispánica. 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	
<input type="checkbox"/> Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (Rellene y envíenos la parte inferior.)	
<input type="checkbox"/> Giro postal	
<input type="checkbox"/> Ingreso directamente en la cuenta de ASELE	
<input type="checkbox"/> 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)

- 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 Higuera
- 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)

- 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

