35

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

Apartado 890
29080 Málaga
ESPAÑA

Boletín nº 35 • Noviembre de 2006

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 35, noviembre 2006

- CARTA DEL DIRECTOR **3**
- NOTICIAS DE ASELE
  Informe de la Junta Directiva **5**
  Informe de Secretaría **7**
  Informe de Tesorería **8**
  Delegaciones de Asele **8**
- ARTÍCULO DE FONDO
  La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE **13**
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS **23**
- EL ESPAÑOL EN EL MUNDO
  Situación del español en Argelia **25**
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE **31**
- ENTREVISTA
  …a Agustín Vera Luján **37**
- LO QUE DICE LA PRENSA **43**
- MISCELÁNEA **81**
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  Próximos congresos **87**
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS **89**
- REVISTA DE REVISTAS **107**
- CREACIÓN
  El pinchadiscos de la tarde **117**

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado lector:

Si has leído el n.º 7 de este Boletín, habrás visto que en el momento de su redacción quien escribe estas líneas se encontraba de vacaciones en Laputa, país extraordinario que J. Swift describió con singular brillantez. Pues bien, hoy he vuelto a Balnibarbi para preguntar a los profesores de la gran Academia de Lagado por qué, después de diez años, aún no me han enviado los datos y noticias de interés que me habían prometido para nuestro Boletín de ASELE. Esta vez fueron ellos mismos quienes me dieron la respuesta: ¡este es un país de ficción! Y claro, ahora me explico…

En fin, de vuelta a la realidad, una vez más te presentamos el último número de nuestro Boletín, que –como ya es habitual y como sabes por causas ajenas a nuestra voluntad– nunca sale con la puntualidad debida.

En cuanto al contenido de este número, quiero destacar el "Artículo de fondo", a cargo de la profesora Clara Alarcón, y que es un anticipo de lo que se va a discutir en el próximo congreso de ASELE en Alicante en septiembre de 2007: la evaluación formativa de la labor docente, instrumento que se considera indispensable en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Desde estas líneas, invitamos a quienes quieran contribuir con su experiencia en este campo para que presenten sus propuestas cuanto antes a los organizadores del congreso.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

JUNTA DIRECTIVA

Presidente
Salvador Montesa Peydro
Universidad de Málaga

Vicepresidenta
María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretaria-Tesorera
Concha Moreno García
Formadora de profesores

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

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España
Fax: 34 629 51 08 04
Buzón de voz: 34 609 56 51 71
Correo electrónico: gestion@aselered.org
http://www.aselered.org

Boletín

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

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

Jesús Suárez García
Barnard College. Columbia University
todoele@gmail.com

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
dgro000@encina.pntic.mec.es

Dolores Soler-Espiauba
Consejo de Ministros, Bruselas
dol.soler@skynet.be

Concha de la Hoz Fernández
Universidad de Oviedo
cdelahozf.uo@uniovi.es

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en abril 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 un disco de 3.5", Word (Times New Roman, 12), acompañado de una copia en papel.

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

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

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

Correspondencia:
BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11.
38007 Santa Cruz de Tenerife
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11
Correo electrónico:
pdguez@ull.es

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Domingo Moreno
Maquetación: Imagraf Impresores, S.A.

NOTICIAS DE ASELE

Informe de la Junta Directiva

Congreso

El pasado día 18 de noviembre se reunió la Junta Directiva. Entre otros temas se hizo un balance del Congreso de Logroño, del que encontraréis noticia detallada en la página web y en otro lugar de este ***Boletín***.

Se trazaron las líneas del próximo Congreso que, como sabéis, en la Asamblea General se decidió celebrarlo en Alicante. La responsable de la organización será Susana Pastor Cesteros, con la colaboración de Santiago Roca y un comité cuyos miembros no estaban aún decididos. A la espera de la primera circular, os adelantamos ya que tendrá lugar los días 19, 20, 21 y 22 de septiembre de 2007. El tema en torno al cual girarán las ponencias, talleres y comunicaciones será ***La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español (LE y L2).*** En breve encontraréis más información en la página web.

Estáis todos invitados a participar con vuestras aportaciones o simplemente con vuestra presencia.

Renovación de cargos

De acuerdo con lo dispuesto en los Estatutos, durante la Asamblea General de socios que tuvo lugar en el Congreso celebrado en Logroño, se procedió a la elección de algunos de los cargos de la Junta Directiva: Presidente, Vocal 1.º y Vocal de Sede. Como Vocal de Sede (del próximo Congreso) salió elegida Susana Pastor Cesteros. Para los cargos de Presidente y Vocal 1.º, a falta de más candidatos, se renovó el mandato para Salvador Montesa Peydro e Isabel Iglesias Casal, respectivamente.

Web

Tal como anunciábamos en el ***Boletín*** anterior, se ha procedido a la renovación de nuestra página web. Hemos mejorado la presentación, la navegabilidad y hemos añadido más secciones e información. Por favor, haced una visita detenida: todas las sugerencias serán bienvenidas.

Estatutos

Tal como os comunicó el Presidente, recibimos una carta de la Administración española urgiéndonos a modificar los Estatutos para adaptarlos a la nueva legislación sobre Asociaciones. Esta adaptación se debía haber hecho hace tiempo (la nueva Ley es del año 2002) pero, por desconocimiento, no habíamos procedido a esas adaptaciones (en nuestro caso, mínimas y sin trascendencia real). La Junta Directiva consideró la necesidad de celebrar una Asamblea General Extraordinaria para aprobar esas modificaciones. Así se hizo, y en este momento están en

Estado de la asociación

La Asociación cuenta en la actualidad con 660 socios distribuidos en 43 países distintos. La distribución por países es la siguiente:

1.	ALEMANIA	14
2.	ARGELIA	8
3.	ARGENTINA	1
4.	AUSTRALIA	1
5.	AUSTRIA	3
6.	BÉLGICA	2
7.	BRASIL	8
8.	CAMERÚN	1
9.	CANADÁ	5
10.	COREA DEL SUR	1
11.	COSTA RICA	1
12.	CHINA	3
13.	DINAMARCA	1
14.	EGIPTO	1
15.	ESLOVENIA	4
16.	ESPAÑA	449
17.	ESTADOS UNIDOS	21
18.	FINLANDIA	16
19.	FRANCIA	8
20.	GRECIA	7
21.	HOLANDA	11
22.	HUNGRÍA	1
23.	IRLANDA	2
24.	ISLANDIA	2
25.	ISRAEL	3
26.	ITALIA	23
27.	JAPÓN	16
28.	LÍBANO	2
29.	MARRUECOS	1
30.	MÉXICO	3
31.	NAMIBIA	1
32.	NORUEGA	3
33.	POLONIA	1
34.	PORTUGAL	3
35.	REINO UNIDO	12
36.	R. D. CONGO	4
37.	R. SUDAFRICANA	1
38.	RUMANÍA	1
39.	SUECIA	5
40.	SUIZA	2
41.	TAIWÁN	6
42.	TAILANDIA	1
43.	VENEZUELA	1

trámite de validación por el Ministerio. Cuando se cumpla ese trámite, los enviaremos a todos los socios.

Actas de los congresos

Durante el Congreso de Logroño se presentaron las Actas del Congreso de Oviedo. Ciertamente han quedado, formalmente y por su contenido, bien. A todos aquellos que presentasteis algún trabajo en Oviedo, os harán llegar un ejemplar a la dirección que dejasteis cuando os inscribisteis.

Por otro lado, estamos en trámites para colgar en la red todas las actas de los congresos anteriores para que sean accesibles al público en general.

Premio ASELE de investigación

Como es habitual, durante la celebración del Congreso se dio a conocer el ganador del Premio ASELE de investigación. Se presentaron más de quince trabajos de notable calidad. El jurado, por unanimidad, decidió otorgarlo a la Tesis presentada por Carmen Ramos Méndez, dirigida por D. Miquel Llobera y defendida en la Universidad de Barcelona con el título ***Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas***. Felicitaciones a la ganadora, que pronto verá publicado su trabajo en el número 10 de la colección ***Monografías*** de ASELE.

Premio ASELE-CREADE

A partir de este año, el ***Premio de Investigación*** (para tesis doctorales, tesinas y memorias de licenciatura o másteres, sobre la enseñanza del español como lengua extranjera) se otorgará en colaboración con el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad cultural en Educación (CREADE) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Pero, además se establece otro premio para trabajos y ***estudios sobre interculturalidad*** que tengan una aplicación más inmediata en el aula. La bases para ambos premios se encuentran en otras páginas de este ***Boletín*** y en la página web.

Colección Monografías

El acuerdo establecido con el CREADE nos permite enviar gratuitamente a todos los socios los números que vayan saliendo de las Monografías a partir de este mismo año. Esperamos que en breve recibáis el número 9 que saldrá antes de Navidad.

Informe de Secretaría

Direcciones de los socios

Volvemos a insistir en este tema. Se pierden muchas cartas y no se reciben porque las direcciones que constan en nuestra base de datos son antiguas. Lo mismo sucede con las direcciones de correo electrónico. Hay socios con los que nos es imposible entrar en contacto. Si has cambiado alguno de los datos que nos facilitaste cuando te diste de alta en la Asociación, por favor, comunícalo a la secretaría (gestion@aselered.org). No

obstante, tenemos intención de escribir a todos los socios para que conozcan los datos que obran en nuestro poder y modifiquen aquellos que son erróneos. Os agradeceremos vuestra colaboración.

Estado de la Asociación

En la actualidad hay 660 socios de 43 países. Los que seguís las estadísticas podréis apreciar que el número es sensiblemente inferior al que aparecía en el ***Boletín*** anterior. Efectivamente, hemos procedido a dar de baja a más de 300 socios que no estaban al día en el pago de las cuotas y que no han manifestado ningún interés por seguir formando parte de ASELE. Hasta ahora hemos aplicado con cierto relajamiento el artículo 24 de los Estatutos, donde se dice que los socios que no paguen dos cuotas sucesivas serán dados de baja. En adelante lo vamos a aplicar con flexibilidad pero con rigor.

Informe de Tesorería

Pago de cuotas

Recordamos que la cuota de la Asociación es de 30 euros anuales. Todavía hay socios que no han ingresado la correspondiente al año que está finalizando. Os rogamos que os pongáis al día. Si tenéis dudas de cuál es vuestra situación, escribid un correo electrónico a la secretaría y se os aclarará.

Estado de tesorería

El saldo en las cuentas de la Asociación a 18 de noviembre es de 8.906,41 euros a falta de los pagos que hay que hacer de aquí a fin de año. Podemos decir, sin embargo, que finalizaremos el año con un ligero superávit.

Delegaciones de Asele

Delegación de Alemania

A comienzos del presente año académico han tenido lugar varios eventos, actividades, seminarios y congresos relacionados con ELE, así como una jornada más de la feria Expolingua en Berlín. Muchos de estos actos han sido organizados por universidades del país, el Instituto Cervantes, editoriales y –cómo no– por la Consejería de Educación, entre otros.

La Consejería de Educación de la Embajada de España, el programa de cooperación Pro Spanien, DSV, el Instituto Cervantes de Berlín, la Universidad Libre de Berlín y LISUM Berlín organizaron en colaboración con los colegios bilingües de Berlín las Jornadas EICLE, destinadas a reflexionar sobre las consecuencias de los itinerarios bilingües en las escuelas primarias y secundarias para la actividad docente y para la gestión escolar.

Por otro lado, las editoriales Difusión y Klett, y en ocasiones con otras instituciones, han organizado una serie de jornadas de formación de profesores de español que tuvieron lugar en diversas ciudades alemanas durante los meses de octubre y noviembre. Los contenidos abarcaron ***Criterios para diseñar unidades didácticas***, a cargo de Neus Sans; ***Materiales para un aprendizaje activo***, por Pilar Carilla; y ***El Marco de Referencia Europeo y los nuevos papeles de profesores, alumnos y materiales***, por Pilar Salamanca.

Asimismo, la editorial Hueber, también en colaboración con otras entidades,

presentó una serie de seminarios para profesores de ELE en las diversas actividades de Alemania. Algunos de estos son: ***Vocabulario en movimiento: propuestas para el trabajo del léxico***, ***Estrategias de aprendizaje y comunicación en un alumno de nivel C1***, ***La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?*** y ***El Portfolio Europeo de Lenguas en la clase de ELE e Ideas para una clase de español activa***.

Durante el mes de noviembre tuvo lugar otro año más una jornada de la feria Expolingua en Berlín, en la que este año España era país anfitrión. De nuevo se contó con la participación de diversas escuelas, institutos y academias de idiomas representando al territorio español. En el transcurso de la feria se celebraron paralelamente unas breves jornadas relacionadas con la formación de profesores.

La Universidad de Fráncfort ha preparado un extenso programa de formación de profesores con un abanico de temas interesantes como ***La enseñanza de la Literatura en español para extranjeros***, ***El enfoque por competencias dirigido a la acción***, ***Curso inicial de formación para profesores noveles de ELE***, ***Tecnologías de la información y comunicación como recurso didáctico***, ***Ciclo de seminarios de especialización de español económico*** y ***"Un dos y un cuatro, la cara de tu retrato". El dibujo en la clase de español***, que durarán hasta el mes de diciembre.

Otra de las labores fundamentales en formación de profesores la protagonizan los Institutos Cervantes en Alemania. El Instituto Cervantes de Berlín ofreció algunas actividades como ***Malentendidos interlingües***, ***Curso de tutores AVE*** y ***Curso Online de Formación Básica (COFB): Las destrezas***. El Instituto Cervantes de Bremen, a su vez, organizó los siguientes seminarios: ***El aprendizaje del lenguaje y de segundas lenguas: Incidencia de las habilidades psicolingüísticas y los contextos***, ***Seminario para examinadores de los DELE***, ***La enseñanza del español como lengua extranjera para niños y adolescentes***, y finalmente clausurará el año natural con las ***III Jornadas didácticas de ELE***. El Instituto Cervantes de Múnich fue anfitrión de las actividades ***Enseñar y aprender ELE con una mirada crítica***, ***Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE***, ***El enfoque por competencias orientado a la acción***, ***De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural***. En la localidad de Erlangen también se ofrecieron seminarios para profesores de español como ***La comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE***.

ESTHER BARROS DÍEZ

Delegación de Bruselas

- La embajada argentina, en colaboración con las Asociación belga Passa Porta, organizó una lectura maratón de la obra de Borges el 24 de noviembre de 2006 e hizo entrega a su viuda, María Kodama, del Premio "Noble" de Literatura.
- Con motivo de los 20 años del ingreso de España en la UE, el Parlamento Europeo organiza en Bruselas un ciclo de 20 películas "20 años de cine español", representativas de estas dos décadas, entre octubre de 2006 y julio de 2007.
- La Consejería de Educación organiza el 19 de enero de 2007 una jornada

de formación para profesores de ELE (Enseñanza Media): "Integración de elementos culturales y actuales en secuencias curriculares coherentes".

- La revista "Mosaico", de la Consejería de Educación, organiza el III Concurso literario del mismo nombre, en tres categorías: dos, de alumnos de diferentes edades cada uno, y un tercero para profesores de ELE cuya lengua materna no sea ninguna de las oficiales en el Estado español.

DOLORES SOLER-ESPIAUBA

Delegación de Israel

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ISRAEL (AÑO LECTIVO 2005-2006)

Antes de abordar el año lectivo 2005-2006 propiamente dicho, debemos mencionar que en junio de 2005 se realizó una Feria del español lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tel Aviv, en colaboración con la Universidad de Tel Aviv y la Universidad Hebrea de Jerusalén.

Las editoriales de ELE más importantes de España fueron invitadas a esta Feria para presentar y exhibir sus materiales y novedades. Además, hubo tanto ponencias por parte de autores de manuales como paneles que trataron sobre todo el tema del español en Israel. A esta Feria, que tuvo una duración de dos días, asistieron profesores de todos los ámbitos de enseñanza de ELE del país. Representó una oportunidad de encuentros y contactos muy valiosa.

Podría afirmarse que el año académico que acaba de finalizar ha sido bueno en todos los niveles y ámbitos de la enseñanza de ELE. La tendencia sigue siendo de aumento en el número de alumnos y no se ha cerrado ningún departamento de español en ninguna universidad (como había sucedido en otro años).

En cuanto a la formación docente, el Instituto Cervantes continúa con sus cursos de Formación Inicial y este año se ha impartido este curso a dos grupos paralelos, sumando en total unas veinte personas. También ha realizado a lo largo del año un curso de actualización gramatical para profesores de ELE de secundaria.

Por su parte, la Universidad Hebrea de Jerusalén comenzó a impartir el Certificado de Aptitud Pedagógica para la enseñanza de ELE (CAP), con una duración de dos años, al cabo de los cuales los estudiantes realizan las prácticas. La iniciativa nació del Departamento de Estudios Españoles y Latinoamericanos de esta Universidad por dos motivos: en primer lugar, consciente de la creciente demanda del español en diferentes ámbitos educativos del país, la Universidad Hebrea de Jerusalén quiso contribuir a la institucionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera en Israel. Por otra parte, la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica podrá ofrecer una herramienta laboral tanto para los egresados de dicho Departamento como para todos aquellos interesados en la enseñanza de la lengua y la cultura hispanas. La instauración de este Certificado sin duda representa un hito en la profesionalización de la enseñanza de ELE en Israel.

IVONNE LERNER

Delegación de Japón

Los pasados 1 y 2 de julio tuvieron lugar en la Universidad Sofía de Tokio las ***Jornadas sobre Métodos Informáticos en el Tratamiento de las Lenguas Ibéricas***, ocasión que permitió reunir a un destacado grupo de especialistas internacionales en la materia. El acto, organizado por el Centro de Estudios Hispánicos de dicha universidad y subvencionado por el Programa Baltasar Gracián del Ministerio de Cultura Español, se inició con la ponencia de David Heap de la Universidad Western Ontario (Canadá), que versó sobre el pasado, presente y futuro de la geografía lingüística de la Península. A esta le siguieron las presentaciones de pilar Perea (Universidad de Barcelona) sobre estudios de dialectología catalana; Gotzon Aurrekoetxea (Universidad del País Vasco) acerca de la sociolingüística de la lengua vasca, y Manuel González (Universidad de Santiago) que se refirió al tema de los estudios de dialectología gallega.

El programa del día 2 se centró en los atlas lingüísticos y bases de datos en línea. En esta ocasión, y además de los citados ponentes, las comunicaciones corrieron a cargo de Antonio Ruiz Tinoco (Universidad de Sofía) que habló de los atlas lingüísticos automáticos y bases de datos dialectales; Hiroto Ueda (Universidad de Tokio) que lo hizo sobre el proyecto VARILEX y, finalmente, Masami Miyamoto (Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe) y Toshihiro Takagaki (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio) quienes trataron el tema de la extracción de las construcciones doblemente pronominales y su análisis gramatical a través del Corpus KLM del que también son autores.

Asimismo, se aprovechó para la presentación de la revista ***Dialectología***, cuya aparición en la red estaba prevista para el mes de septiembre. Entre otros propósitos, sus editores pretenden que tenga alcance internacional y que acoja trabajos de sociolingüística, variación y dialectología, ofreciendo a su vez espacio para noticias de actualidad relacionadas con el tema.

PILAR LAGO

Delegación de Portugal

A pesar de que hasta ahora no teníamos noticias de la Delegación de Portugal, a partir de este número prometemos contar en cada ***Boletín*** con un resumen de las actividades realizadas durante cada semestre y aprovechar la ocasión para divulgar las del siguiente.

Los días 4, 5 y 6 de mayo de 2006 la Secção de Estudos Espanhóis e Hispano-americanos da Universidade do Minho organizó con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal y el Grupo de Trabalho Inter-universitário para o Ensino do Espanhol em Portugal, donde están representadas las Universidades de Minho, Évora, Porto, Algarve, Coimbra, Beira Interior e Clássica de Lisboa el ***II Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal*** al que asistieron conferenciantes invitados como Aguiar e Silva, Neide González, Marta Sanz, Eloy

Núñez o Álvaro Iriarte. Este congreso contó con más de 30 comunicaciones y talleres, donde se discutieron nuevas propuestas para la implantación del español en Portugal.

También durante el mes de mayo el Instituto Cervantes en Lisboa clausuró de la mano de Xaquín Núñez Sabarís con el seminario ***"La literatura en la programación de ELE"*** su ***III Programa de Formación de Profesore***s que en esta edición acogió otros seminarios de Francisca Castro, Concha Moreno, Ángeles Sanz Juez y Amparo Hurtado.

En el mes de junio la Faculdade de Letras da Universidade do Porto inauguró las actividades de la ASPHI (Associação Portuguesa de Hispanistas) bajo el título ***"Jornada inaugural das Actividades Científicas da ASPHI"***, donde participaron, entre otros, José Adriano de Carvalho, M.ª Caterina Ruta, Trevor Dadson y Jean-François Brotel.

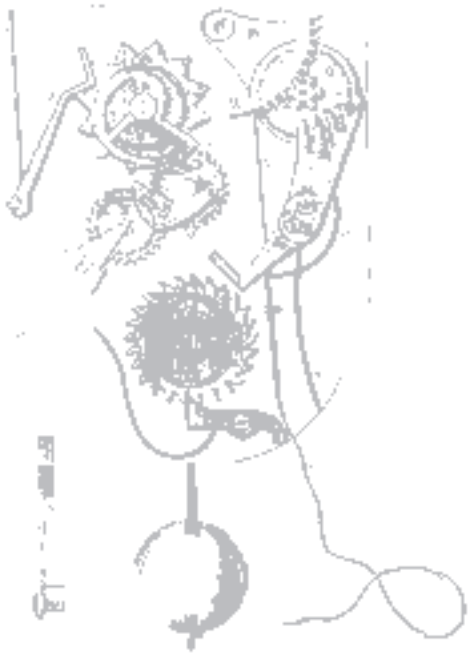
Durante el verano de 2006, la Consejería de Educación en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, realizó dos cursos de formación para profesores de español: el primero, en la Universidade Nova de Lisboa, y el segundo, en la Falculdade de Letras de la Universidade do Porto.

En octubre, la ASPHI realizará en la Faculdade de Letras da Universidade de Porto las ***III Jornadas de Outono em Culturas Ibéricas*** tituladas ***"Itinerários do hispanismo portugués"***. Entre los participantes podemos destacar las conferencias de Meirinhos, Díaz, Marín, Martínez, Ventura, Vigón, Magalhães, Sáez, Messner, Novoa y Carvalho.

Por su parte, comienza a dar frutos el proyecto RELIPES y la Universidade de Évora organiza el ***I Colóquio Internacional Relações Literárias entre Portugal e Espanha no Séc. XX*** los días 19 y 20 de octubre de 2006, que contará con la presencia de Marcos, Magalhães, Sáez, Morna, Navarro, Alonso, Garcia, Álvarez, Serra y Reis.

El ***II Coloquio del proyecto RELIPES*** organizado por la Universidade da Beira Interior está previsto para la primavera de 2007.

SECUNDINO VIGÓN ARTOS



La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE

CLARA ALARCÓN
Universidad de Alcalá

> Muchos profesores identifican experiencia con ciencia pedagógica. Nadie garantiza que la práctica haga a las personas más inteligentes, más sabias. Esto solo es posible desde una actitud abierta, desde un proceso de indagación riguroso, desde un intenso ejercicio de captación y de interpretación de la realidad.
>
> Santos Guerra, M. A. (1993), ***La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora,*** Málaga, Aljibe, p. 89.

La docencia de una segunda lengua, en tanto que enseñanza, constituye una actividad que no solo debe partir del conocimiento lingüístico, sino también de las claves para que este sea aprendido y adquirido por los estudiantes. La formación pedagógica cobra una importancia que va más allá del carácter complementario y, en este sentido, es necesario que el peso concedido a la orientación filológica no le reste lugar en los cursos y másteres. No en vano en los programas de Ciencias de la educación también consta como especialidad la enseñanza de segundas lenguas.

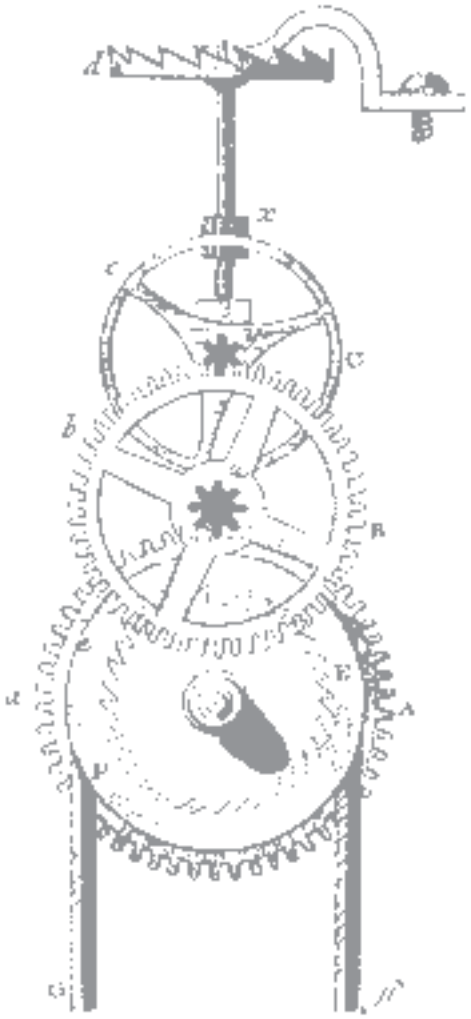
Extender esta conciencia, crear un perfil interdisciplinar para la figura del profesor de ELE, conlleva asumir un compromiso profesional guiado por el objetivo último de ***enseñar***. Este compromiso conduce, entre otras acciones, a prestar atención a nuestra labor docente cada día con el fin de mejorarla. Pese a la creencia de que el perfeccionamiento nace de la mera experiencia, se ha demostrado que esta resulta en gran medida insuficiente (Richards y Lockhart 1998: 13; Arirasian y Gullickson 1999: 20).

¿Qué garantiza que un profesor sea consciente de todo lo que sucede en el aula? Puede repetir un mismo error durante años si no dispone de medios para registrarlo o de conocimientos para interpretarlo y corregirlo. Es nuestro objetivo presentar una manera de alcanzar esta mejora: la ***evaluación formativa de la labor docente*** (EFLD). Esta evaluación se concreta en la aplicación de diversos instrumentos que permiten la obtención de una retroalimentación completa y exacta.

A diferencia de la evaluación sumativa, más conocida en nuestro campo, esta no está orientada a rendir cuentas a una instancia superior al final de un período. La EFLD proporciona información que

permite tomar decisiones cuando aún se está a tiempo de cambiar un curso. Se trata, en definitiva, de tomar conciencia de los aciertos y los errores, a fin de repetir unos y enmendar los otros.

La EFLD ha sido desarrollada principalmente por la Pedagogía y el Magisterio, ámbitos a los que nos hemos acercado para poder extraer conclusiones aplicables a la enseñanza de ELE. Constituye una actividad recomendable durante toda la vida laboral, aunque alcanza mayor utilidad en el caso de los profesores principiantes. Las herramientas con las que se lleva a cabo están condicionadas por las consabidas tres exigencias –***validez***, ***viabilidad*** y ***fiabilidad***– de las que parte cualquier modalidad de evaluación. De esta forma, deben reunir una serie de características particulares. A continuación, pasamos a desarrollar estos aspectos junto con otras reflexiones, como el parentesco con la Investigación educativa o las circunstancias que, más allá de la teoría, pueden contribuir a la inclusión de la EFLD entre las actividades habituales de los docentes.



Las herramientas de EFLD

Las definiciones más generales de ***evaluación*** siempre aluden a un rasgo fundamental: la sistematización (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, ***apud*** Stufflebeam y Shinkfield 1987: 19). Para Casanova (1995: 128), la observación informal, no sistemática, solo ofrece una idea parcial y errónea de la realidad.

¿Cómo se observa habitualmente en el aula?:

- Irregularmente. Unas veces sí y otra no.
- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede mantenerse sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado. Los posibles datos recogidos quedan

librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) y a su interpretación personal.
- De modo individual, por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Igualmente, la reflexión no guiada por un soporte diseñado ***ad hoc*** queda invalidada por el mismo principio de irregularidad. Se hace necesario recoger datos e interpretarlos a través de instrumentos creados para ello. Tradicionalmente, estos instrumentos se han asociado a la ***autoevaluación.*** No obstante, la EFLD puede contar con otros agentes evaluadores, como los alumnos u otros docentes (***heteroevaluación***). A continuación sintetizamos la tipología de herramientas de EFLD según el agente evaluador.

Herramientas de autoevaluación

Diario del profesor: Esta herramienta consiste en el registro por escrito de hechos o impresiones relevantes de clase con el objetivo de reflexionar. La verbalización de los recuerdos se convierte en una vía de descubrimiento (Richards y Lockhart 1998: 15 y ss.). El diario debe escribirse con frecuencia, si no todos los días, y ha de revisarse después de la escritura. En esta revisión, el profesor debe plantearse cuestiones que guíen su reflexión.

Listas de control: En este caso, se trata de una serie de afirmaciones y objetivos sobre la actuación docente definidos previamente. El profesor debe indicar si se han cumplido o no.

Instrumentos baremados: Como las listas de control, estos instrumentos ofrecen una serie de afirmaciones y objetivos de un curso sobre los que debe indicarse en qué medida se cumplen, según una escala numérica o cualitativa dada.

Cuestionarios: Están compuestos por una serie de preguntas que requieren una respuesta abierta, aunque no muy extensa.

Diagramas: Estas herramientas requieren que el docente refleje de una forma gráfica alguna cuestión relativa a su labor. Por ejemplo, es posible obtener una idea de cuál es la ***zona de acción*** del profesor marcando sobre un esquema visual del aula quiénes son los estudiantes a los que más se dirige.

Grabaciones de clases en audio y vídeo: Esta técnica de recogida de datos, como su nombre indica, consiste en grabar en audio o en vídeo una clase. Ha sido denominada ***confrontación con uno mismo***, debido a la fiel visión que ofrece al profesor de su actuación. Para Airasian y Gullickson (1999: 79), el análisis posterior a la grabación debe ser guiado por una lista de control, un instrumento baremado o un cuestionario.

Herramientas de heteroevaluación

Encuestas: Normalmente, estas son las herramientas que se utilizan con un fin sumativo, es decir, para controlar la calidad de la docencia al final de un curso. No obstante, el profesor puede utilizarlas con intención formativa. Su tipología

coincide con la de algunos instrumentos de autorreflexión del profesorado (listas de control, instrumentos baremados y cuestionarios), solo que en este caso son los alumnos quienes las completan.

Entrevistas con estudiantes: López López (2001: 586) apunta que la entrevista es una modalidad de encuesta, solo que, en lugar de utilizarse el medio escrito, se utiliza el oral. Debe estar estructurada y puede ser individual o en grupo.

Conversaciones informales con los estudiantes: Según Villar (1997), quien llama a esta herramienta ***solicitud de retroacción informal***, vendría a ser un tipo de entrevista no estructurada. Entendemos que, además, se diferencia de la entrevista en el espacio donde tiene lugar (puede ser el aula, un pasillo, etc.) y en el momento (sin cita previa). Este tipo de conversación puede no ser casual, sino estar promovida intencionalmente por el docente.

Observaciones de clases: Esta técnica consiste en la observación por parte de un compañero del profesor cuya labor va a ser evaluada. El observador puede limitarse a la mera recogida de datos o hacer, además, una valoración. Las listas de control, los instrumentos baremados y los cuestionarios sirven de soporte.

Herramientas integradas en actividades de aprendizaje: Estos instrumentos son los únicos que cumplen con un doble objetivo: evaluar la labor docente y practicar un contenido lingüístico o funcional. Se trata de actividades en las que los estudiantes deben expresar su opinión sirviéndose de determinados exponentes. Por ejemplo, se les puede pedir que determinen qué les gusta más de la clase y que justifiquen su respuesta mediante conectores causales.

A pesar de su aparente utilidad, lo cierto es que han alcanzado muy poco desarrollo en la práctica. Cabe plantear una revisión de sus características, articulada de acuerdo a las condiciones de validez, fiabilidad y viabilidad, a fin de establecer unas directrices en su diseño y aplicación que permitan la implementación de la EFLD.

Por lo que respecta a la validez, esta viene dada por tareas que proporcionen información sobre el aspecto docente objeto de evaluación y no sobre otro (los aspectos evaluables de la labor docente están enumerados en la figura 1). Para ello, es necesario partir de conocimientos actualizados que lleven a formular las preguntas clave a las que dar respuesta. Al mismo tiempo, conviene que los docentes cuestionen sus creencias, en ocasiones equivocadas, antes de diseñar una herramienta o de aplicarla. Asimismo, se debe proceder con el mismo rigor a la hora de interpretar los datos recogidos. Es deseable que las propias herramientas vengan acompañadas de criterios de evaluación definidos que sinteticen las justificaciones teóricas necesarias. De este modo, se contribuiría a garantizar la validez y se facilitaría la evaluación.

ASPECTOS EVALUABLES DE LA LABOR DOCENTE

- La estructura de la clase (la programación de las clases, las decisiones tomadas de forma improvisada, la secuencia y el ritmo de la clase, el control del tiempo, el inicio y el final de la clase y la transición entre las fases de una secuencia didáctica).
- Las actividades (la tipología de actividades y de dinámicas, los tipos de agrupamiento y los recursos y materiales).
- El escenario (la utilización de los elementos del aula, la utilización de la pizarra y la ubicación del profesor).
- La lengua empleada (el uso que el profesor hace de la lengua –***teacher talk***–, otras estrategias de comunicación que utiliza, las explicaciones y la reacción ante el error).
- La interacción (la interacción profesor-alumno y las conversaciones no prototípicas en el aula).
- El factor afectivo (la actitud del profesor, el clima de la clase y el fomento de la interculturalidad).

Aunque la validez es tan importante como las otras exigencias, las cuestiones más problemáticas tienen que ver con la fiabilidad y la viabilidad. Respecto de la fiabilidad, esta puede verse afectada por múltiples circunstancias. Conviene evitar, desde el diseño de las pruebas de EFLD y durante su aplicación, la influencia de variables no controladas en los resultados.

Una de las principales interferencias puede deberse al factor afectivo. En el caso de la heteroevaluación dirigida a los estudiantes, existe una tendencia por parte de estos a realizar valoraciones emocionales (Fernández de Moya y González Ruiz 1992: 232), por las que el grado de empatía que les suscite el profesor marca la evaluación de los demás aspectos docentes. Las herramientas de EFLD deberían ser diseñadas minuciosamente, procurando una formulación precisa y que llamara a la objetividad. Por ejemplo, una encuesta cuyas preguntas fueran del tipo ***¿Las clases son agradables?*** sería menos fiable que otra con cuestiones como ***¿Las clases son variadas y dinámicas?*** Asimismo, con el fin de reducir el margen de influencia de la variable emocional, los instrumentos dirigidos a los alumnos pueden diferenciar una parte destinada a conocer el grado de integración en el grupo, su relación con el profesor, etc., y permitir, así, valorar en qué medida han podido influir estas circunstancias.

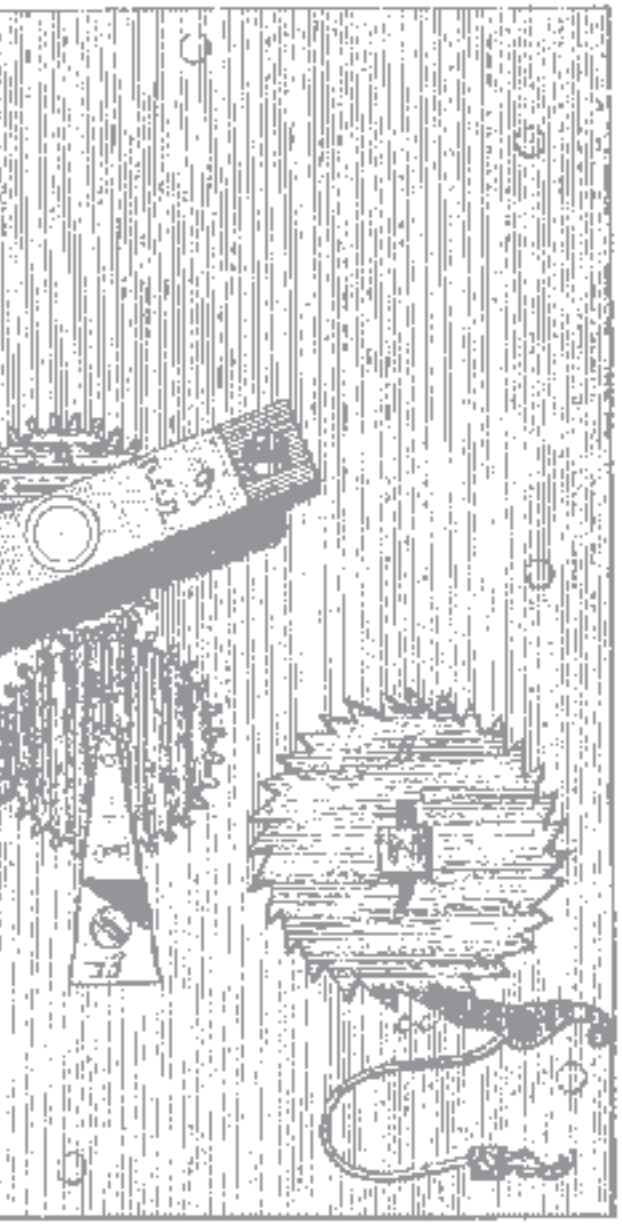
En la autoevaluación, existe un riesgo parecido al anterior. Se trata de la subjetividad del docente, que puede dirigir la selección de los recuerdos cuando se precisa de la memoria para completar las herramientas (***diarios, listas de control,*** etc.), con el consiguiente sesgo en los datos recogidos. En este sentido, resultan más fiables las grabaciones en audio o vídeo. La falta de objetividad también puede afectar a la interpretación de los datos. Es necesario basarse en fundamentos y no en creencias, en criterios específicamente definidos a partir de conocimientos actualizados.

Además de las soluciones apuntadas, existe otra que se convierte en premisa fundamental de la EFLD: la ***triangulación*** (Denzin 1970; Allwright y Bailey 1991). Esta técnica consiste en la evaluación desde, al menos, dos puntos de vista. Esto implica la puesta en práctica de un mínimo de dos instrumentos de EFLD con distintos agentes evaluadores para la valoración de un aspecto concreto de la docencia.

Por otra parte, la ausencia de fiabilidad puede venir al sentirse cohibidos los profesores y estudiantes por el uso de ciertos instrumentos, tales como la observación o la grabación de clases. Se trata del fenómeno conocido como ***paradoja del observador*** (Labov 1972), que alude a la situación creada por la presencia de un observador externo o de una cámara en detrimento de la naturalidad en la actuación de los participantes. Resulta muy difícil paliar este problema, de no ser mediante un proceso progresivo en el que el uso de estas herramientas resulte cada vez más habitual.

También es posible que los alumnos se sientan cohibidos en las encuestas y en las entrevistas. Para solventar este problema, es conveniente que las encuestas sean anónimas y, en el caso de las entrevistas, procurar no revestir la situación de excesiva formalidad. Para ello, es necesario crear un clima de confianza y justificar los objetivos de la EFLD hasta hacer que los estudiantes la acepten y se habitúen a ella. Conviene destacar la modalidad integrada en las actividades de aprendizaje, que constituye una alternativa nueva y óptima, ya que consigue integrar y contextualizar la EFLD en las tareas cotidianas del aula mediante actividades con una doble finalidad: de aprendizaje y de evaluación.

En cuanto a la viabilidad, esta se convierte en una condición primordial de la que depende la realización de la EFLD. Algunas herramientas resultan válidas y fiables, pero poco prácticas. Para ser aplicadas no deben precisar demasiado tiempo ni esfuerzo, pues, de otro modo, se abandonarían rápidamente. De esta forma, por ejemplo, los diarios resultan una herramienta de realización farragosa, mientras que las listas de control y los instrumentos baremados alcanzan un grado alto de viabilidad.



Por otra parte, la EFLD no debe exigir recursos de los que sea difícil disponer. En este sentido, las grabaciones no siempre son posibles. Las observaciones tampoco parecen muy viables, debido a que contar con la participación de otra persona es en ocasiones difícil. En otros casos, es la falta de cabida en el sistema lo que hace que no sea factible aplicar la EFLD. Por ejemplo, las entrevistas requieren tiempos, espacios y permisos que no se pueden asegurar. Las conversaciones informales responden mejor a la condición de viabilidad, aunque habría que salvar su irregularidad propiciándolas de forma consciente y programada.

Una de las posibles soluciones al problema de la viabilidad consiste en utilizar con fines formativos las encuestas sumativas que realiza cada centro. De cualquier modo, el diseño y la aplicación de estos instrumentos deben estar regidos por un principio de simplificación.

En definitiva, para elaborar y poner en práctica las herramientas de EFLD se han de seguir, principalmente, las siguientes directrices:

- Partir de conocimientos y no de creencias, tanto para diseñar instrumentos como para realizar valoraciones. Es deseable que las herramientas de

autoevaluación incluyan criterios definidos y específicos.
- Formular con precisión las cuestiones para evitar las respuestas subjetivas.
- Aplicar al menos dos instrumentos con agentes evaluadores diferentes –***triangulación***–, a fin de contrarrestar la subjetividad.
- Simplificar las técnicas.
- Integrar la heteroevaluación dirigida a los alumnos en actividades de aprendizaje.

Semejanzas y diferencias con la Investigación Educativa

Es posible que lo expuesto hasta ahora sobre la EFLD recuerde en alguna medida a la Investigación Educativa (IE). Efectivamente, existen puntos de contacto, si no coincidencias, y ambos ámbitos ya han sido asociados en el campo de la Educación (Rosales 2000: 41) e, incluso, en el de la enseñanza de inglés como segunda lengua (Nunan 1992: 184). Resulta de interés tener en cuenta la IE por estar más implementada y poder aportar sus avances a la EFLD. De acuerdo con esto, consideramos útil detenernos a analizar este parentesco.

Es evidente que tanto la IE como la EFLD pretenden hallar respuestas a preguntas por medio de la aplicación de distintos instrumentos y con el objetivo de mejorar la docencia. Sin embargo, el alcance de la IE es variable y muchas veces supera al de la EFLD. Así, mientras la evaluación no transciende el ámbito de las situaciones particulares de aula, la IE, en su vertiente cuantitativa y experimental, puede llegar al nivel más general de la enunciación de principios. Además, la IE, en esta modalidad cuantitativa, no puede dar cuenta de fenómenos no observables, como las actitudes, necesidades, etc., ni es posible que sea llevada a cabo por los docentes, debido a razones de viabilidad.

En este sentido, la EFLD se identificaría únicamente con el paradigma cualitativo de investigación y, en particular, con sus modalidades más prácticas. Coincide con el ***estudio de casos*** y con la ***investigación-acción*** (Lewin 1946), dado que pretende la comprensión de situaciones particulares donde es imprescindible el contexto, en el que también se halla sumido el propio investigador. Por otra parte, la EFLD está ligada a mejoras inmediatas y llevadas a cabo por los docentes, aunque dichas mejoras no sean generalizables ni extensibles a otras situaciones.

Superación de obstáculos y resistencias para el desarrollo de la EFLD

Aparte de las directrices técnicas que hemos apuntado para favorecer la aplicación de la EFLD, debemos hacer mención de otras circunstancias que han de ser superadas si se quiere extender esta actividad como medio de mejora. Se trata de una serie de obstáculos y resistencias, que nacen de las instituciones educativas y de los propios profesores, respectivamente. Son los siguientes (Santos Guerra 1993: 66 y ss.; Airasian y Gullickson 1999: 69 y ss.):

OBSTÁCULOS	RESISTENCIAS
• Falta de tiempo y de la inclusión en la jornada remunerada de actividades aparte de las clases. • Falta de ayuda y de apoyo institucional. • Falta de difusión de la EFLD.	• Falta de motivación. • Escepticismo. • Individualismo, falta de trabajo en equipo. • Temor al control y a la utilización no ética de los datos, confusión entre evaluación formativa y sumativa. • Rutinización y estancamiento. • Papel de enseñantes y no de aprendientes.

Para combatir estos inconvenientes es necesario emprender el ya mencionado proceso de viabilización, y que sea favorecida, desde las instituciones, la inclusión de la práctica de la EFLD en el tiempo remunerado de los docentes. Asimismo, correspondería a los centros la habilitación de espacios y medios. Podría darse a conocer esta actividad desde los cursos de formación y de reciclaje, así como en otros foros. Por parte de los docentes, se requeriría una actitud más abierta y la renuncia a ciertas creencias. Por último, habría que fomentar un mayor diálogo entre compañeros y el trabajo en equipo, con el objeto de crear un clima de confianza y de cooperación.

Estas medidas conectan directamente con el compromiso al que aludimos al principio. Una nueva conciencia profesional es el estímulo que puede mover a los docentes a practicar la EFLD. Para ello, es necesario que la enseñanza de ELE adquiera cada día una mayor consideración de profesión vocacional y definitiva, así como de área de investigación.

Referencias bibliográficas

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

ALARCÓN PÉREZ, C. (2004), "La caricatura: una técnica para la evaluación docente", DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [27/10/2004]. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_04/27092004.htm

_____ (2006), "¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? (I), DidactirRed, Centro Virtual Cervantes (en preparación).

_____ (2006), "¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? (II), DidactirRed, Centro Virtual Cervantes (en preparación).

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

CASANOVA, M. A. (1995), ***Manual de evaluación educativa***, Madrid, La Muralla.

DENZIN, N. K. (1970), ***Sociological Methods: a Source Book***, Chicago, Aldine Publishing Company.

FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. y J. GONZÁLEZ RUIZ (1997), «Alcance e importancia del feedback en la enseñanza del español como lengua extranjera». ***Actas del VII Congreso de ASELE,*** Almagro, Universidad de Castilla-La Mancha.

FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. (1998), "La evaluación en la enseñanza de ELE: una propuesta de cuestionario", ***Actas del VIII Congreso de ASELE***, Alcalá de Henares, UAH.

FUENTES-MEDINA, M. E. y J. R. HERRERO SÁNCHEZ (1999), "Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación", ***Actas del IX Congreso de formación del profesorado, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesoraso,*** n.º 2 (1), Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). (http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/32-fuentes.pdf)
GARCÉS, C. (1996), ***N de nosotros,*** Colección ***Tareas,*** Barcelona, Difusión.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981), ***Standards evaluations of educational programs, projects and materials,*** Nueva York, McGraw-Hill.

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

LEWIN, K. (1946), "Action research and minority problems", ***Journal of Social Issues,*** Vol. 2 (4), pp. 34-46.

LÓPEZ LÓPEZ, E. [et al.] (2001), "Innovación e investigación educativa en el aula", en VV.AA., ***Formación de profesores de educación secundaria,*** Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), Madrid, ICE-UCM.

NUNAN, D. (1992), ***Research Methods in Language Learning,*** USA, Cambridge University Press.

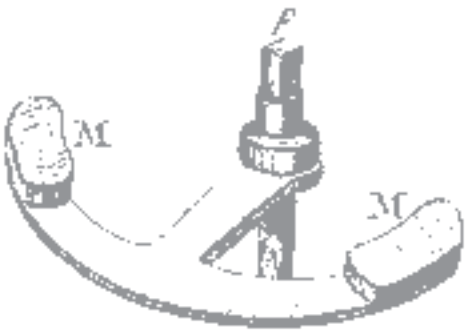
RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1998), ***Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas,*** Madrid, Cambridge University Press.

ROSALES, C. (2000), ***Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza***, Madrid, Narcea.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993), ***La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora***, Málaga, Aljibe.

STUFFLEBEAM, D. L. y A. J. SHINKFIELD (1987), ***Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica***, Barcelona, Paidós / MEC.

VILLAR, L. M. (1997), "Evaluación de la práctica docente: el proceso de enseñanza", en L. Amador y J. Domínguez (Coords.), ***Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza***, Sevilla, UNED y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, pp. 187-210.



LECTURAS COMPLEMENTARIAS

A continuación, ofrecemos un breve comentario de algunas obras que consideramos un punto de referencia imprescindible para la EFLD. Como hemos mencionado, conviene que el profesor de ELE se acerque a las Ciencias de la educación. Tres de las siguientes lecturas pertenecen a este ámbito y una al de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Invitamos a los lectores a consultar estos estudios para ampliar sus conocimientos sobre EFLD e IE, así como para familiarizarse con una concepción crítica y renovadora de estos campos de estudio.

AIRASIAN, P. W. y A. R. GULLICKSON (1999), Herramientas de autoevaluación del profesorado, Bilbao, Ediciones Mensajero.

Los autores, dos especialistas estadounidenses, nos ofrecen en un espacio abreviado un conjunto de ejemplos de herramientas de variada tipología. Además, estas se presentan comentadas con orientaciones de aplicación y la revisión de sus ventajas e inconvenientes. Estas propuestas se enmarcan en una conceptualización teórica que define la ***autoevaluación del profesorado*** desde la realidad de la docencia. Resulta de gran interés la reflexión acerca de los obstáculos y resistencias para llevar a cabo la EFLD. La configuración de los distintos apartados, sin excesiva complejidad, hace de este estudio una lectura práctica y accesible.

RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1998), Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas, Madrid, Cambridge University Press.

Esta obra, que pertenece al ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua, parte también de la necesidad de realizar una práctica docente reflexiva por medio de la aplicación de diversas técnicas. Al mismo tiempo, ofrece una revisión teórica de aspectos relevantes de la docencia de una segunda lengua: las creencias de alumnos y profesores, la toma de decisiones, el papel del profesor, la estructura de la clase, la interacción y el uso de la lengua por los diferentes participantes y las actividades de aprendizaje. Esta rica síntesis hace de esta lectura un tratado de metodología, enfocado desde la reflexión e ilustrado con múltiples ejemplos y experiencias reales. Además de constituir un punto de partida para conocer la EFLD, lo es también para muchas otras cuestiones y permite a los docentes extraer algunos criterios para evaluar su labor desde fundamentos y no desde creencias.

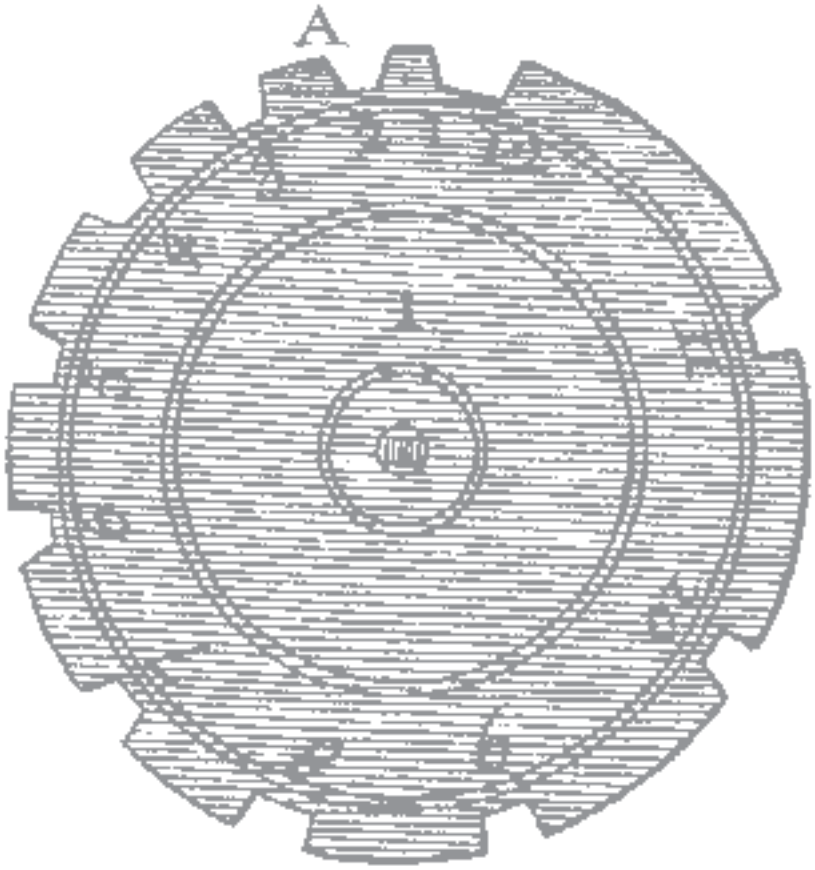
ROSALES, C. (2000), Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Madrid, Narcea.

Este estudio ofrece una conceptualización teórica amplia de la evaluación en todas sus modalidades y desde su evolución histórica. En todo momento, la perspectiva que se adopta es, como su título indica, la de la reflexión para mejorar la

enseñanza. Gran parte está dedicada a la formación y al desarrollo profesional de los docentes a través de la evaluación así como de la investigación. Consideramos que es una lectura interesante que puede aportar mucho a los profesores que quieran acercarse a este tema, gracias, además, a las valiosas opiniones del autor que enriquecen la exposición de los contenidos.

Santos Guerra, M. A. (1993), La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Málaga, Aljibe.

Sin duda, esta es una de las obras más críticas sobre evaluación y es ahí donde reside su mayor acierto. En ella se analizan diversas ***patologías*** de la práctica de la evaluación en el ámbito de la educación pública y se realiza un análisis detallado de diversos aspectos relacionados. Asimismo, se revisa la evaluación de todos los elementos del sistema educativo (aprendizaje de los alumnos, labor docente, centros, materiales didácticos) y se apela a la ética y al papel de las instituciones educativas en un necesario proceso de mejora.



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Situación del español en Argelia

AHMED OUNANE

La primera consideración que se debe mencionar acerca de la lengua española es que esta es una lengua que va registrando un crecimiento especialmente llamativo a lo largo de las dos últimas décadas. Argelia, como el resto de los países árabes y particularmente los del Magreb, se inscribe dentro del mundo que conoce este interés y desarrollo demolingüístico del idioma español.

El contacto del español con Argelia no es un acontecimiento reciente. La presencia de los españoles durante la época de la colonización francesa dejó huellas muy profundas. Muchas fincas en mi región llevan hasta hoy día los nombres de sus propietarios (Miguel, Fernando...). No es algo extraño sino hecho halagüeño si oímos a un sinnúmero de ancianos del Oranesado hablar el idioma español. Los primeros y verdaderos embajadores contemporáneos de la cultura hispánica fueron sin duda los intelectuales de la diáspora tales como Max Aub, entre otros, quienes siguieron casi el mismo itinerario que Miguel de Cervantes, siglos antes, viviendo momentos de dolor y martirio, pero también de creatividad artístico-literaria.

Es en 1973 cuando el Ministerio de Educación decidió abrir una sección de español en el Instituto Tecnológico de Formación y Educación (en Argel y Orán). La formación era destinada a los profesores de enseñanza media. A partir de septiembre de 1974, se formó un primer núcleo de más de 40 profesores que enseñaron la lengua española a más de 4.000 alumnos en el centro y oeste del país. El instituto de Orán conoció el primer seminario de formación con Louise Daben, de la Universidad de Grenoble, quien presentó sus dos libros, bastante conocidos por los argelinos de los años setenta: ***"¿Qué tal Carmen?"*** y ***"¿A dónde?"***. El primer manual argelino de enseñaza de la lengua española ***"Hola chicos"*** fue elaborado en 1981. Dos años más tarde apareció su complemento ***"Buen viaje"***. A finales de los años ochenta, la colección se clausuró con ***"Ven a ver imágenes de hoy"***, en dos tomos, destinado a los alumnos de nivel avanzado (3.er curso de la Enseñanza Secundaria).

En la enseñanza primaria, se impartía el español desde 1974 hasta 1985, fecha de su supresión por decisión del Ministerio de Educación Nacional. En la enseñanza secundaria tiene carácter optativo, pero es la lengua preferida por comparación con el alemán, segunda lengua optativa en el instituto. Se está peleando para que el español recupere el rango e im-

portancia que tenía antes. En las últimas reformas, está previsto orientar a los alumnos a partir del 4.° curso, siendo las lenguas extranjeras una de las dos ramas independientes a partir del 1.er curso de secundaria (2.° del Bachillerato español). Asimismo, se incrementará el número de profesores ya que todos los institutos tendrían que impartir la asignatura del idioma español.

Hasta hoy día existen más de 600 liceos (institutos) y más de 23.000 alumnos. A finales de los años noventa se presentaron al examen de Bachillerato 1001 candidatos (en aquel momento yo era miembro de la Comisión Pedagógica Nacional). En el 2002-2003 eran 5000 (Muñoz Sánchez-Brunete, Javier, 2003); lo que supone que el número se multiplicó por cinco. Las estadísticas referentes al cuerpo docente, que recibí del inspector Hakem Bachir de la 2.ª zona de Argelia (existen dos zonas: la de Argel –y el centro– y la del Oranesado –y el sur del país–), son: Tremecén: 15, Sidi-bel-Abbès: 15, Tiaret: 15, Ghardaia: 1, Relizane: 10, Mostaganem: 11, Orán: 35, Aïn Temouchent: 06, Saïda: 4, Chlef: 3, Aïn Defla: 3, Laghouat: 2. He aquí los datos relativos a la zonas más representativas de la enseñanza del español para el año 2004-2005:

Provincia o vilaya	N.° de estudiantes	N.° de profesores	N.° de institutos donde se imparte español
Orán	2.462	35	35
Tremecén	3.298	15	14
Sidi-bel-Abbès	739	12	18
Saïda	728	4	4
Total	7.227	66	71

Se nota curiosamente que el número global de alumnos supera el de Orán; pues en Tremecén, hay institutos con 346 alumnos.

Del mismo modo, el español dio sus primeros pasos en la universidad argelina en los años setenta. La investigación en Orán se inició a finales de la década de los setenta, con Emilio Sola Castaño (actualmente profesor en Alcalá de Henares), principalmente en el campo de la historia de Argelia a partir de los fondos españoles (Zineb Ghelamallah, 1996:47). En los años ochenta, el aporte de los profesores españoles fue representado por mi ex profesor el difunto Marcelino Villegas y González, bendita sea su alma.

La creación de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores al nivel de Argel en 1963 fue una iniciativa de la UNESCO; era asemejada a "l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs" de la

Universidad de París. (Aïssani, Aïcha, 2000:481). Las tres combinaciones que eran y que siguen siendo vigentes son:

- árabe – francés – inglés
- árabe – francés – español
- árabe – francés – alemán

Por supuesto, la segunda combinación que contiene el español era más estudiada en el Oranesado por la arraigada presencia de la cultura hispánica en la región. La escuela mencionada va ser la plataforma idónea para la creación, sucesivamente, de:

- 1971: Sección de Traducción e Interpretación que depende del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- 1975: Departamento de Traducción e Interpretación que depende del Instituto de Lenguas Extranjeras.
- 1985: Instituto de Interpretación e Traducción.

A estos departamentos e institutos de traducción al nivel de Orán y Argel sumamos los departamentos de Ciencias islámicas y de Historia que imparten ellos también clases de español, vistas las necesidades de formar a futuros investigadores a los que están esperando ocho siglos de cultura compartida con España.

En nuestra sección de español, perteneciente al Departamento de Lenguas Latinas, desde hace varios años consecutivos, estamos registrando el número más alto de matrículas, superando respectivamente al francés, inglés, alemán y ruso.

Las estadísticas de los tres últimos años son las siguientes:

Nivel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Total
1.er curso	152	124	176	110	452
2.° curso	102	97	88	90	287
3.er curso	57	70	70	67	197
4.° curso	50	43	60	56	153
Total	361	334	394	323	1.412

En la Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras Universidad de Argel, también se nota el aumento paulatino pero muy esperanzador de la lengua española. En el año 2005, se han registrado las siguientes cifras: 1.er curso : 159, 2.º curso: 90, 3.er curso: 55 y 4.º curso: 52, es decir un total de 358 estudiantes. El número de profesores es de 11 (6 son permanentes). En Orán, son 17 los profesores que se encargan de la docencia del español (12 permanentes). Actualmente, tenemos 12 matrículas en el doctorado y más de 50 en el máster.

El suceso más destacado del hispanismo en este principio de siglo es el primer

máster "mixto" que ha sido lanzado en el 2004-2005 año dentro del programa de cooperación entre la Universidad de Orán y la Universidad Europea de Andalucía, representada por su ex vicerrector don Salvador Montesa y Peydró, asimismo presidente de ASELE. Está previsto que la validez del diploma sea reconocida tanto en España como en Argelia.

Hasta este año, en las universidades argelinas la estructura de la enseñanza superior se componía de cuatro años para la preparación de la licenciatura, además de dos años para la realización del máster y de otros tres o más para la tesis doctoral. No obstante, ya estamos adoptando el sistema europeo que reduce el número de cursos de licenciatura a tres, y fija los del máster en dos y los del doctorado en tres. (Benhamamouche, 2005).

En cualquier caso, y como he dicho, las matrículas aludidas superan las registradas en las demás secciones del Departamento de Lenguas Latinas de nuestra facultad. Sin duda, este índice, aunque no muy exhaustivo, pone de relieve la motivación e interés que los jóvenes tienen por la lengua española, que está compitiendo con sus rivales directos.

El interés es aun más relevante cuando descubrimos que casi el setenta por ciento de los alumnos (los míos), preguntados en la ocasión a propósito de sus futuras carreras, aspiran a ser profesores de español y dedicarse a la labor docente en la universidad o en los institutos. El cuadro siguiente representa los datos relativos al alumnado activo en el área de traducción.

2004-2005	Traducción e Interpretación	
	Argel	Orán
1.er curso	100	98
2.° curso	100	29
3.er curso	100	35
4.° curso	35	23
Profesores	11	4

Hay que señalar que el problema mayor que se plantea para los distintos departamentos y secciones concierne al número creciente de alumnos que se matriculan en el 1.er Curso y a la escasez de aulas y hasta de profesores. Los departamentos de Traducción-interpretación carecen de profesores especializados en traducción árabe-español.

Cabe mencionar que, con todos los riesgos y dificultades que teníamos al nivel de la seguridad en la década negra de los años noventa, conjugando los esfuerzos, llegamos a organizar: seminarios de formación del profesorado de la enseñanza secundaria (Orán, 1992 y 1993; Argel, 1995); un encuentro con el ex embajador de España Javier Jiménez Ugarte (1996), luego el de Orán (en el mismo año). La dimensión del encuentro fue muy grande y dejó una buenísima impresión por el carácter humano que conllevaba; el manifiesto que tuve el honor de traducir al árabe insistía sobre el apoyo y simpatía de indudable relevancia demostrados por los españoles presentes en el encuentro. Esta tradición de la cooperación "en vivo" sigue siendo vigente y en la misma línea de orientación positiva. Como dato destacado referente al hispanismo en Argelia, el miércoles 9 de marzo 2005, mi universidad de Orán tuvo el honor de recibir a su excelencia don José Matres Manso, ex cónsul general de España en Orán, quien tuvo la amabilidad de desplazarse al decanato de nuestra facultad para dar una conferencia sobre ***"La política exterior de España"***. La ponencia tuvo un eco muy positivo, fue más una charla amical que una conferencia magistral.

En cuanto al Instituto Cervantes de Orán, podemos afirmar que siempre desempeñó un papel primordial en la enseñanza y difusión del español. El IC de Orán tiene su sede en la ciudad de Orán y cuenta, además, con dos aulas externas en la Universidad de Mostaganem, dos más en la Cámara de Comercio de Tremecén y una

en la de Sidi-bel-Abbès. Los datos se aportan de forma conjunta, pero la suma de las aulas externas representa en torno al 25% de las matrículas. (Tono Vaño, 2005)

Orán	N.º de cursos	N.º de alumnos	N.º de matrículas	N.º de profesores
Año 2002-2003	128*	429	1.061	14
Año 2003-2004	74	525	812	16
Año 2004-2005	85	584	958	18

Evolución del número de inscritos en los exámenes DELE en el Cervantes de Orán:

	Diploma Inicial	Diploma Intermedio	Diploma Superior	Total DELEs
Mayo 2003	6	12	2	20
Nov. 2003	0	0	3	3
Mayo 2004	10	5	3	18
Nov. 2004	1	3	0	4
Mayo 2005	10	11	2	23
Nov. 2005	11	14	3	28

Queda claro, pues, que el propósito mayor del aprendizaje de una lengua es el de llegar a comunicar, borrar las fronteras, descubrir e intercambiar, convivir y tolerar.

Bibliografía

• Aïssani, Aïcha, ***L'enseignement de la traduction en Algérie***, en ***Meta***, XLV, 3, 2000, pp. 480-490.

• ***Annales du Ministère de l'éducation***, 2004.

• Benhamamouche, Fatma, ***"Primera colaboración en el Máster*** Lengua, cultura y comunicación ***entre la Universidad de Orán (Argelia) y la Universidad Internacional de Andalucía (España)"***, en ***La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera,*** Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 2006, pp. 184-189.

• Ghlamallah, Zineb, ***"El hispanismo en Orán"***, en Revue des Langues etrangères, número especial, enero 1996, pp. 47-54.

• Muñoz Sánchez-Brunete, Javier, ***"La enseñanza del español en los países del Magreb"***, en ***Datos generales*** en http: cvc.cervantes.es-obref-anuario-anuario_03-m

• Vaño, Antonio, ***Informe del Instituto Cervantes de Orán***, 2004-2005.

La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE

CONSUELO ESCUDERO MEDINA
Universiteit Antwerpen
consuelo.escuderomedina@ua.ac.be

Desde el enfoque comunicativo, el protagonismo del profesor se va difuminando a favor de la presencia activa del alumno. Esto ha obligado al docente a la búsqueda, análisis y organización de materiales auténticos, amenos y didácticos para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje. En este caso, nos hemos decantado por integrar el cómic como un elemento más de la clase de ELE. El objetivo de este trabajo es mostrar cuáles son las ventajas de usar este material y aportar algunas ideas sobre su aplicación para desarrollar destrezas comunicativas y fomentar el trabajo cooperativo entre el alumnado.

Introducción

Es objeto de esta presentación poner a disposición de los profesores de ELE una experiencia didáctica centrada, sobre todo, en el aspecto sociocultural como un elemento de dinamismo capaz de acercar intelectualmente al estudiante a otra sociedad, en este caso la española. Con esta finalidad se inserta el cómic en la clase de ELE. Además de ser un medio de comunicación, ilusión, entretenimiento, conocimiento y cultura, el cómic destaca por: a) su brevedad y el uso de una sintaxis muy sencilla; b) el código gestual: en el ejemplo seleccionado, aparece una variedad de sentimientos y reacciones bien caracterizados (alegría, amabilidad, satisfacción, atención, enfado, desconcierto, sorpresa, asombro, terror…); c) el contenido ideológico y sociocultural que permite acercar al estudiante a la sociedad española de aquel tiempo a través de los personajes. En efecto, estas historietas son realizadas por cada país conforme a su historia, a sus modos de vida, valores, etc., ya que los destinatarios de estos mensajes deben sentirse identificados con lo que estas enseñan.

Con el fin de facilitar la explotación del material, a continuación expondremos los detalles de la propuesta dentro de la línea de la enseñanza por tareas.

Público objetivo

El grupo destinatario pertenece al nivel intermedio. Así, contaremos con la ventaja de que estos alumnos poseen las competencias necesarias para la realización de las actividades. Esto los motivará positivamente, ya que el esfuerzo que han de realizar será menor y los resultados mejores.

Hemos de añadir que es de primordial importancia la experiencia y madurez personal del estudiante. Efectivamente, estas serán requisitos imprescindibles para la realización de las actividades relacionadas con las NTIC y el ámbito de la investigación (seleccionar, manipular, interpretar, analizar la información disponible…).

Selección de material y temporalización de las actividades

En la selección de material se han tenido en cuenta, tanto criterios gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales como las posibilidades de explotación y el margen de manipulación del documento. Prueba de ello es la diversidad de actividades relacionadas entre sí creadas a partir de este documento. Esto lleva a considerar este conjunto de ejercicios una macrotarea o unidad didáctica organizada en dos sesiones de 50-60 minutos. Estas tareas intermedias conducen a una tarea final centrada principalmente en objetivos socioculturales y de desarrollo personal: elaborar una presentación de la historia del tebeo en España y, en concreto, de TBO.

Desde el principio, y de manera lúdica, los ejercicios pretenden activar y afianzar los conocimientos previamente adquiridos.

Integración de las nuevas tecnologías

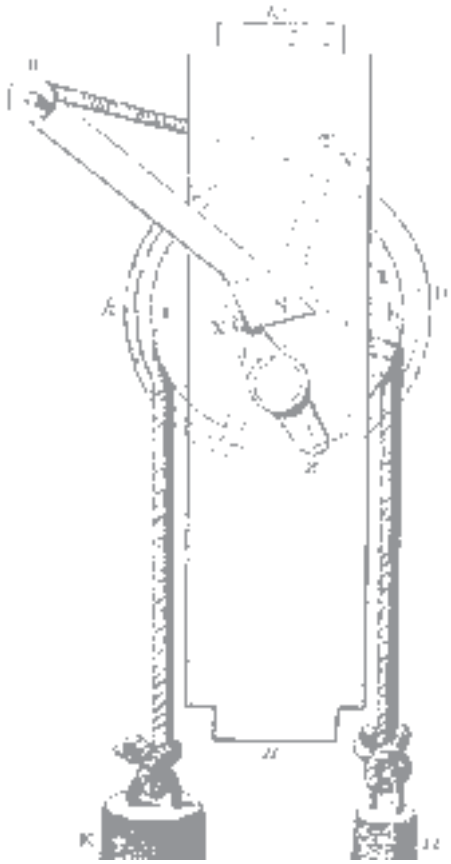
Esta unidad didáctica posibilita la adquisición de un conocimiento sociocultural a través de la aplicación de técnicas de investigación y de la utilización de las NTIC. Estas serán la fuente de consulta en español de los alumnos, e instrumento para la presentación final de su trabajo.

Objetivos

La selección y la presentación de las distintas tareas se adaptan a una serie de objetivos tanto de tipo comunicativo como lingüístico, que a la vez se combinan entre sí en una misma tarea.

Objetivos funcionales

Hablar de hábitos y acciones cotidianas; describir objetos y lugares; relacionar/identificar lugares con actividades o acontecimientos; describir personas física y psicológicamente; describir/identificar



las diferentes prendas de vestir; describir y calificar comportamientos; dar y comprender instrucciones; dar una opinión y razonarla; expresar diferentes sentimientos y acciones por medio de onomatopeyas e interjecciones.

Objetivos gramaticales

Verbos: usos de ser y estar; usos de haber/estar; el presente de indicativo; el imperativo afirmativo; estar + gerundio; tener que + infinitivo; las comparaciones: más… que; menos… que; tan… como // adj. comp. irregulares; preposiciones y adverbios de lugar; usos de mientras y mientras que.

Objetivos léxicos

Prendas de vestir; acciones habituales; diferentes lugares de una ciudad; partes de la casa y el mobiliario; adjetivos relacionados con el físico, el carácter y el estado anímico.

Objetivos socioculturales

Los objetivos socioculturales se centran en la cultura española a través del cómic y de las NTIC en español. Se pretende que el estudiante descubra, con el ejemplo de TBO, la sociedad española de aquel tiempo y la historia del cómic español.

Objetivos de desarrollo personal

Expresar oralmente con orden y claridad opiniones y observaciones; identificar la sonoridad del lenguaje: onomatopeya; despertar el interés por identificar los personajes de un discurso oral y por participar en debates, exposiciones orales; reconocer y analizar elementos verbales y no verbales; adquirir las destrezas necesarias para interpretar y elaborar comunicaciones icónicas e icono-lingüísticas, como medio de transmisión de mensajes; desarrollar una actitud crítica ante un documento; aprender a ampliar sus conocimientos mediante consultas; favorecer el contacto con las nuevas tecnologías y la valoración de internet como fuente de autoformación e información.

Gestión del aula

Distribución del espacio y del alumnado

El espacio tiene una importancia crucial, sobre todo, cuando se trata de poner en práctica actividades que requieren, por un lado, la supervisión del profesor y, por otro, la colaboración recíproca entre los miembros del grupo. La creación de pasillos entre los diferentes grupos contribuirá a crear una atmósfera de "pseudointimidad" para con cada grupo y facilitará el desplazamiento del profesor para el seguimiento del trabajo.

Como planteamos actividades grupales, trabajaremos con grupos de tres alumnos como máximo: la formación de microgrupos evitará que el alumno se escude en el trabajo del resto.

Soporte elegido

La disponibilidad de material en el aula es tan importante como las condiciones del aula en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para la realización de esta unidad, como soporte, optamos por la utilización de la fotocopia y/o de la transparencia.

Lo más aconsejable sería distribuir las correspondientes fotocopias y fijar el documento en una pantalla mediante el retroproyector.

Metodología

Preparación de la unidad

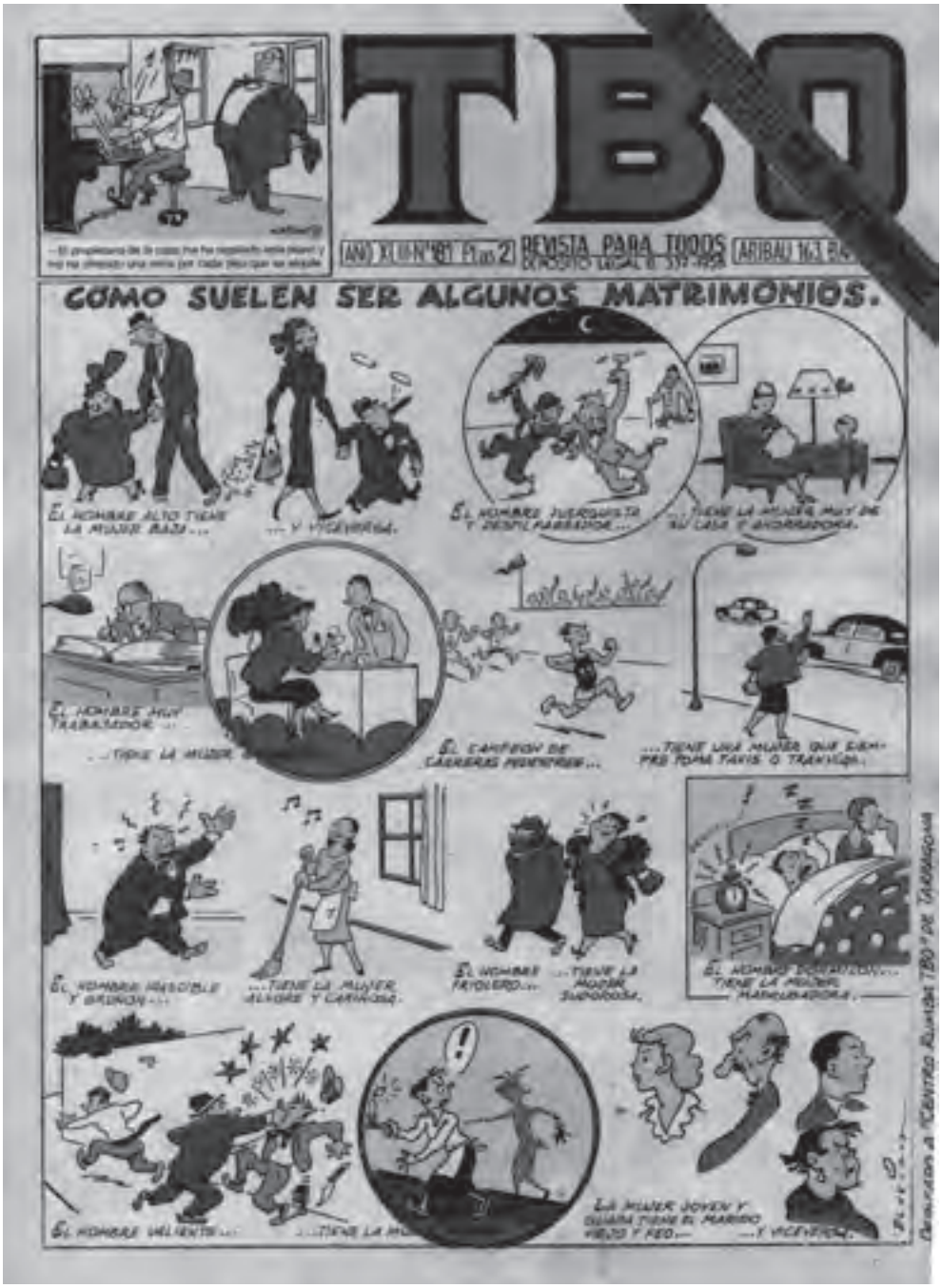
Comprobar las posibilidades materiales que tienen los alumnos para concluir con éxito las actividades; realizar todas las investigaciones pertinentes a fin de identificar las dificultades que puedan encontrar los alumnos posteriormente. No se ha de olvidar que el profesor debe acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje y hacer un seguimiento del mismo; preparar la fotocopia que se distribuirá al alumnado: (suprimir –si se desea– el texto que acompaña a cada viñeta. La supresión del texto permitirá a unos estudiantes adivinar el mensaje que transmite la imagen y, a otros, identificarlo con la imagen); enumerar los grupos de personajes. Esto facilitará su posterior identificación.

Primera clase

1) Explicar las diferentes etapas de la actividad: cada grupo ha de hacer una descripción –lo más precisa posible– de una de las parejas (destreza: expresión escrita); presentación oral de la pareja de personajes atribuida (destreza: expresión oral); a continuación, el resto del alumnado ha de adivinar de qué pareja se trata (destreza: comprensión oral); añadir un texto a cada imagen (destrezas: expresión escrita, expresión oral y comprensión oral).

2) Distribuir de forma anónima las parejas de imágenes a los distintos grupos: a) Presentación oral e identificación de las parejas; b) Presentación con el retroproyector del documento original; c) Construcción y presentación de breves diálogos; d) Identificación de los estereotipos construidos en torno al hombre y la mujer.

Este es el momento adecuado para dirigir la atención hacia la parte superior del documento y de preguntar: ¿Qué es TBO? ¿Qué significa TBO? Conscientemente habremos dejado la presentación del documento de trabajo para el final: esto permitirá introducir la siguiente tarea.
El profesor explicará la finalidad del trabajo que va a realizarse: exposición de los aspectos que se estudiarán (la elección resultará más sencilla si aparecen todos en una transparencia y/o se entrega a cada alumno una copia de la lista de temas); cronología del cómic en España (orígenes, diferentes épocas, títulos, público objetivo); historia de TBO (inicios, interrupciones, modificaciones); características de TBO (tipo de humor, estructura del contenido, personajes…); presentación y descripción de alguna sección: familia Ulises, Profesor Franz de Copenhague…; estereotipos e ideologías transmitidos a través de la caracterización de personajes; creadores, dibujantes y sus personajes; biografía de algún dibujante: Ramón Sabatés Massanell, Marino Benejam Ferrer, Joaquim Muntanyola…; organización de los diferentes grupos (su configuración puede ser distinta de la anterior); sugerencias y consejos para realizar el trabajo; pistas sobre las posibles fuentes de consulta, etcétera.


TBO
REVISTA PARA TODOS
COMO SUELEN SER ALGUNOS MATRIMONIOS.
EL HOMBRE ALTO TIENE LA MUJER BAJA...
... Y VICEVERSA.
EL HOMBRE JUERGUISTA Y DESPILFARRADOR...
...TIENE LA MUJER MUY DE SU CASA Y AHORRADORA.
EL HOMBRE MUY TRABAJADOR...
...TIENE LA MUJER...
EL CAMPEON DE CARRERAS MONTERAS...
...TIENE UNA MUJER QUE SIEMPRE TOMA TAXIS O TRANVIA.
EL HOMBRE INSOPORTABLE Y BRUTAL...
...TIENE LA MUJER ALEGRE Y CARIÑOSA.
EL HOMBRE FRIOLERO...
...TIENE LA MUJER SUDOROSA.
EL HOMBRE DORMILON...
TIENE LA MUJER MADRUGADORA.
EL HOMBRE VALIENTE...
...TIENE LA MU...
LA MUJER JOVEN Y GUAPA TIENE EL MARIDO VIEJO Y FEO...
...Y VICEVERSA.

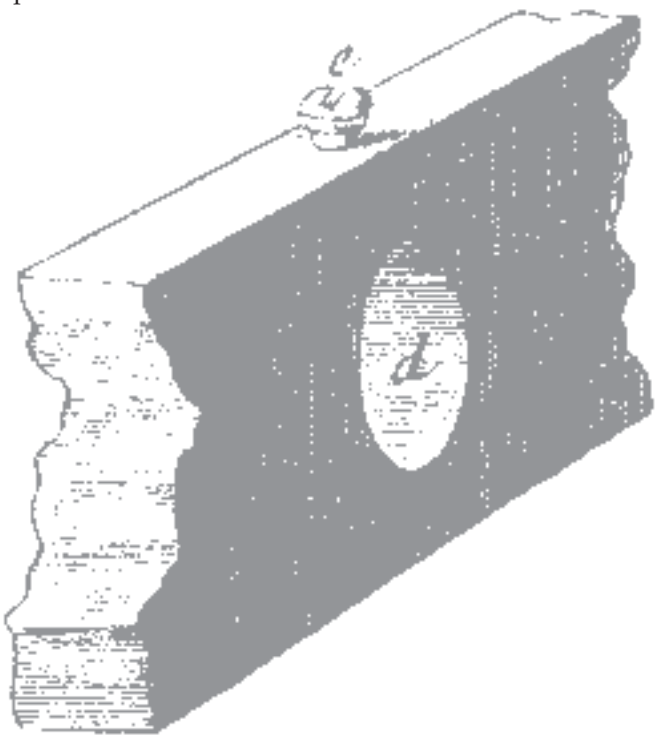
Segunda clase

Presentación ordenada de todos los aspectos estudiados con ayuda de retroproyector y/o de programas informáticos.

Al final de la unidad y a modo de autoevaluación, el profesor puede pasar un cuestionario a los alumnos para que estos evalúen, por un lado, los progresos realizados y, por otro, la metodología y el conjunto de actividades. Los resultados del cuestionario ofrecerán al docente información acerca de la valoración de su propuesta y al discente le permitirá reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Conclusión

Podríamos concluir con una constatación muy positiva para la enseñanza de ELE: cabe considerar, tanto por la experiencia realizada como por los resultados obtenidos, que se han superado aquellos argumentos que demostraban que la aplicación de los tebeos en el campo de la pedagogía y de la didáctica era una utopía.



Bibliografía

APARICI R., 1992, ***El cómic y la fotonovela en el aula***, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.

ESTAIRE S., 2004, ***"La programación de unidades didácticas a través de tareas"***, en Revista Electrónica de Didáctica ELE, I, http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/index.shtml.

FERNÁNDEZ S. (coord.), 2001, ***Tareas y proyectos en clase***, Madrid, Edinumen.

NUNAN D., 1996, ***El diseño de tareas para la clase comunicativa***, Madrid, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ J. L., 1988, ***El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza***, Barcelona, Gustavo Pili.

ZANÓN J. (coord.), 1999, ***La enseñanza del español mediante tareas***, Madrid, Edinumem.

ZANÓN J., 1990, ***"Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras"***, en Cable, V, Madrid.

ENTREVISTA

...a Agustín Vera Luján

Agustín Vera es Catedrático de Lengua española de la UNED desde 2006, y antes lo fue de las Universidades de Alicante y Murcia. Durante los últimos años ha desempeñado varios cargos de responsabilidad en el Instituto Cervantes, tanto en la sede central en Madrid (Director Académico), como en el extranjero (Director de los centros de París y Manchester).

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna

PD- *¿Cuándo surgió en ti el interés por la enseñanza del español a extranjeros?*

AV- Comencé a interesarme por este campo allá por 1977 cuando, casi recién llegado a la Universidad de Málaga como profesor del departamento de Lengua Española, empecé, simultáneamente, a dar clases de español para extranjeros en los cursos de esa Universidad, que después dirigí durante algún tiempo. Eran, desde luego, otros tiempos: formarse en los aspectos metodológicos imprescindibles era bastante más complicado que hoy en día.

PD- *Si comparamos la enseñanza de ELE hace dos décadas con la actual, es indudable que ha habido un progreso considerable. ¿En qué aspectos crees tú que ha mejorado principalmente?*

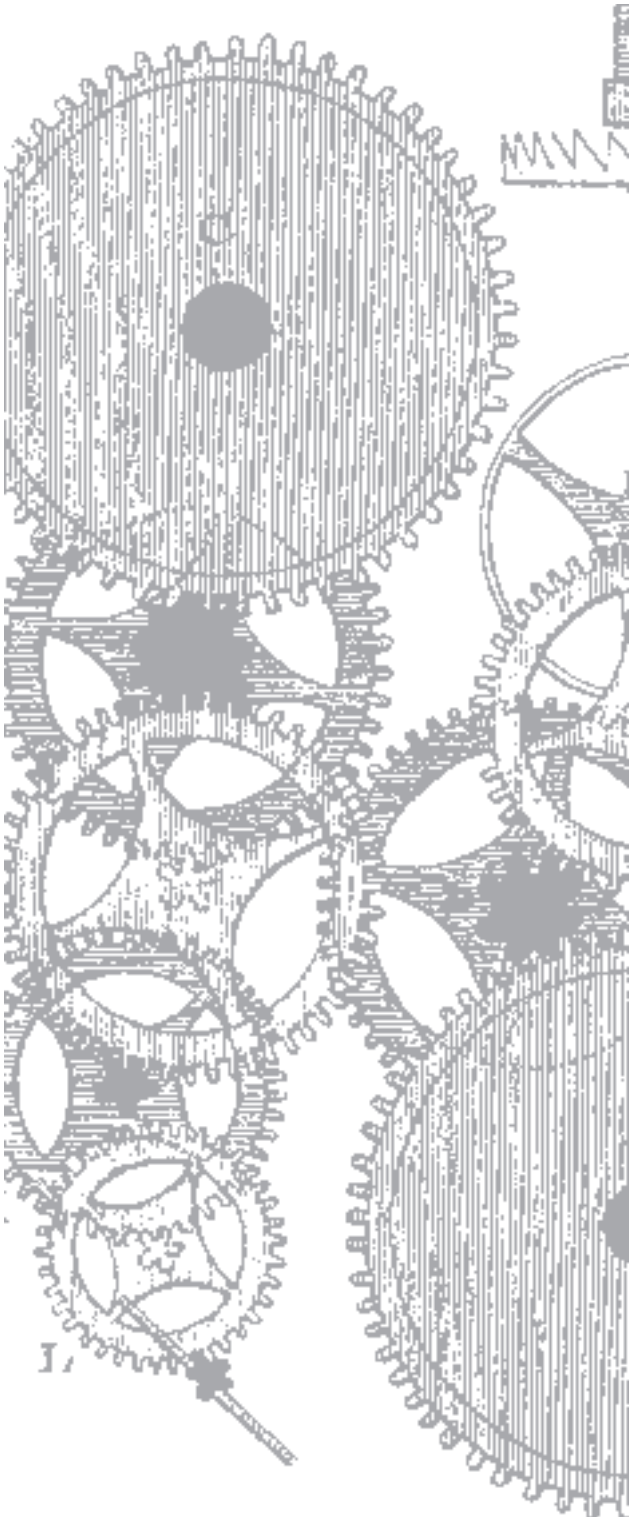
AV- Después de estas dos décadas (la diferencia es, claro, mayor sin duda si nos remontamos más atrás en el tiempo), la enseñanza de ELE en España ha llegado a ser un tipo de práctica docente plenamente "normalizada", por lo que se refiere al reconocimiento de sus peculiaridades. Es una situación, felizmente, muy diferente a la que podíamos encontrar hace 30 años, cuando quienes nos dedicábamos a estas cuestiones encontrábamos bastantes dificultades.

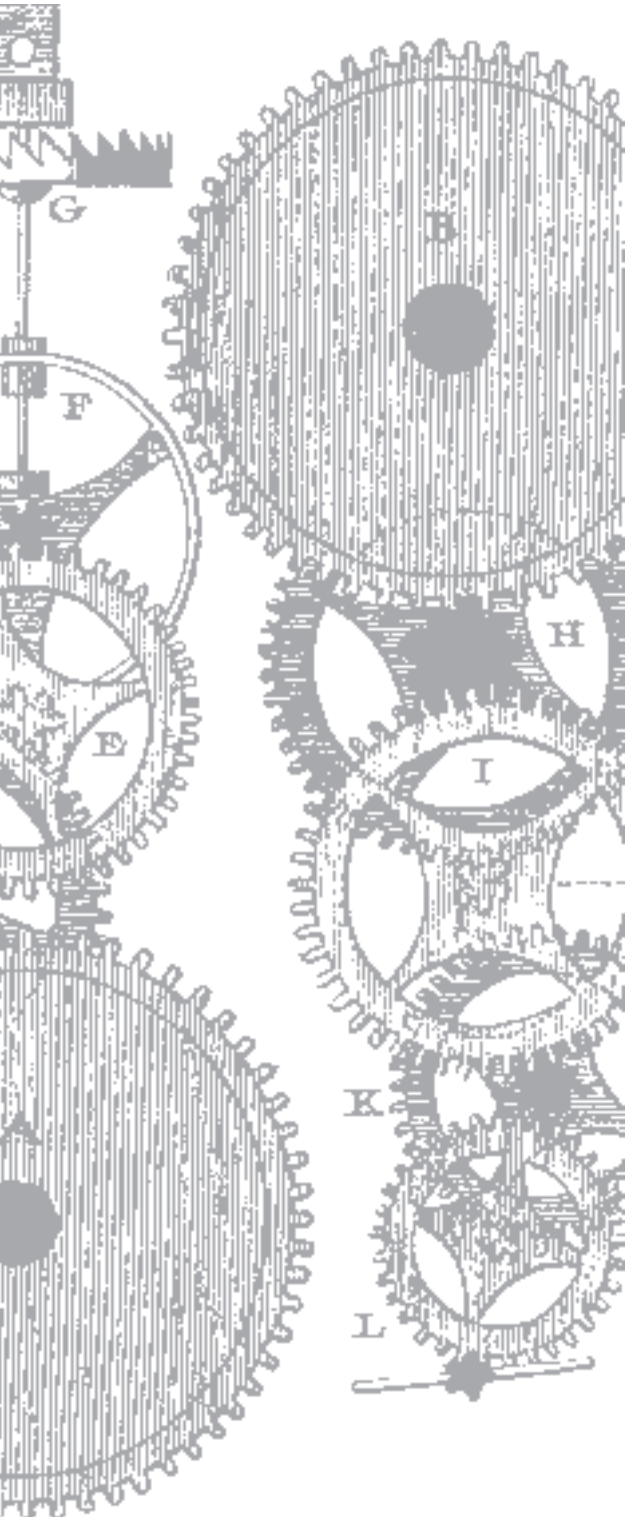
PD- *En tu opinión, ¿qué falta por hacer?*

AV- Los aspectos a los que me parece que deberíamos dedicar más atención son los relacionados con la investigación en ELE. Generalizando mucho, por supuesto, si analizamos los cursos de formación para profesores de ELE podemos ver que abundan sobre todo los introductorios, y que la variedad de los que se dedican a otros niveles de mayor especialización o detalle es bastante reducida. A mi modo de ver, este hecho refleja bastante fielmente lo que sucede en este sentido, y la necesidad de favorecer una investigación mayor en este campo.

PD- *¿En cuál de tus diversos puestos del IC crees que tu aportación ha sido más interesante y por qué?*

AV- Es difícil juzgar el interés para los demás de las aportaciones de uno mismo, pero puesto que mi trabajo en el IC se ha realizado siempre con equipos de colaboradores que son tan responsables como yo mismo –si no más– de los posibles aciertos de un proyecto, de mi etapa como Director Académico destacaría el inicio de la serie de los Anuarios *El español en el mundo*, cuyos tres primeros números pude organizar, y, en especial, los inicios del proyecto AVE, la herramienta de enseñanza de ELE a través de Internet, a la que dedicamos mucho tiempo y esfuerzo, que, como he podido comprobar años después, merecieron la pena. Mi trabajo como director de los centros de Mánchester y París ha sido muy diferente, más variado, casi infinitamente variado. En el plano académico me ha dado la ocasión





para ver cómo trabajan realmente los profesores del Instituto día a día, y para confirmar lo que ya sabía: se trata de profesionales magníficos.

PD- *Aparte de la preparación lingüística que necesita el profesor de ELE, y que normalmente se le proporciona durante los años de licenciatura, es evidente que también precisa de una sólida preparación pedagógica, lo que ha dado lugar a la oferta de másteres en ELE por parte de muchas universidades de este país. Sin entrar a valorar la bondad de estos másteres, que esa es ya otra cuestión* (cf. "Miscelánea", en este *Boletín*), *¿no crees que se les debería advertir seriamente de que la posesión de este título no les garantiza un puesto de trabajo?*

AV- No sé si resulta necesaria una advertencia parecida, puesto que la verdad es que, desgraciadamente, no parece que exista hoy garantía de un puesto de trabajo prácticamente en casi ningún ámbito de lo que podríamos llamar "profesiones universitarias". De cualquier forma, es verdad que tal garantía no existe tampoco en este caso, aunque también me parece cierto que una formación adecuada como profesor de ELE puede ser un complemento, o una orientación, que puede ayudar en distintas formas a encontrar ese puesto de trabajo, tanto en España como, sobre todo, en el extranjero.

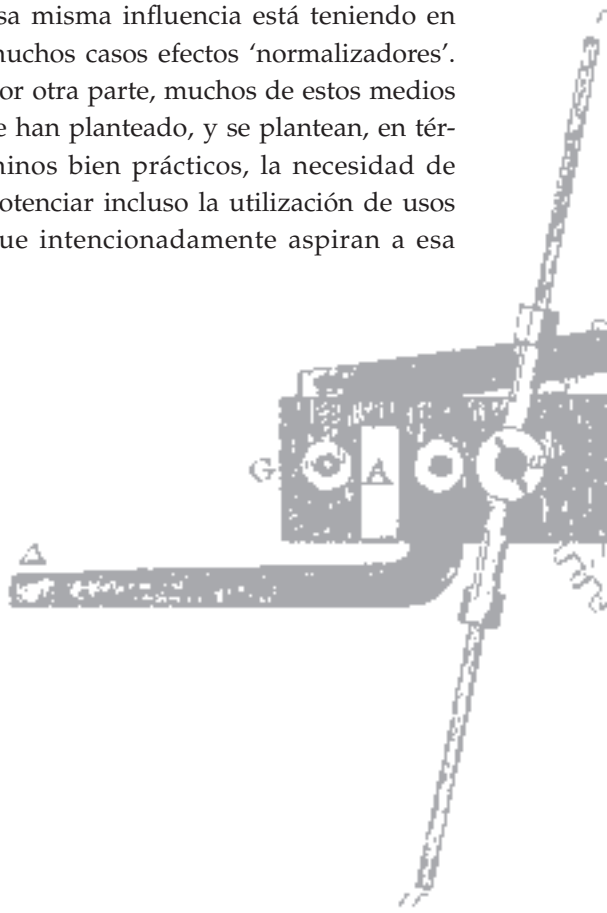
PD- *A la vista de la pujanza que ha adquirido nuestra lengua en el mundo, ¿qué más cabría hacer para que las autoridades ministeriales y otras instituciones, públicas y privadas, se convenciesen de que invertir en el español es muy rentable?*

AV- Seguramente las competencias y las responsabilidades de las instituciones públicas y privadas puedan ser diferentes. A las públicas, pensando en España, les correspondería atender mejor, fundamentalmente con más medios, muchas de las necesidades que ya existen: serían necesarias mayores dotaciones en las Escuelas Oficiales de Idiomas de muchas Comunidades, en las que el español como lengua extranjera está realmente en mínimos en cuanto a dotaciones de profesorado, a pesar de la situación de la inmigración que todos conocemos. Algo por el estilo parece más que urgente en la enseñanza Primaria y Secundaria. En la Universidad habría de integrarse, de una vez, la formación en ELE dentro de los currícula académicos "regulares"…

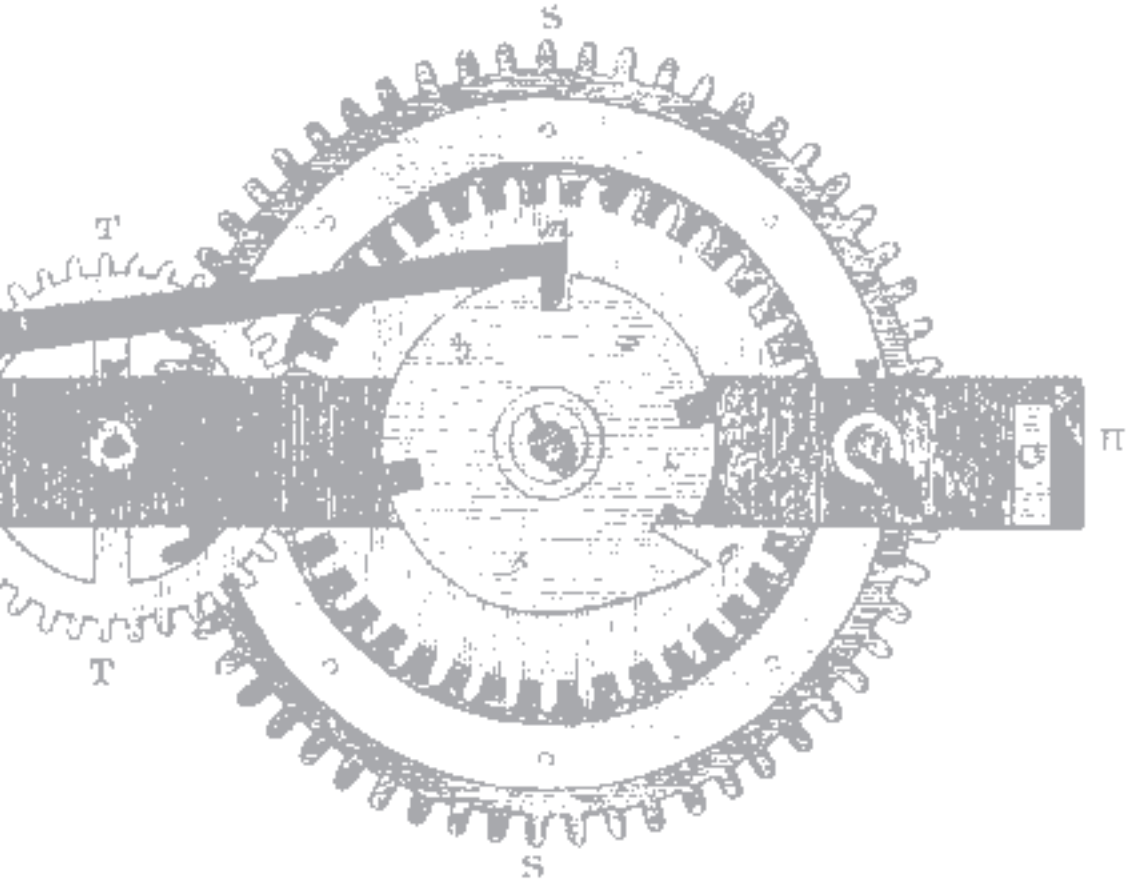
Respecto de la iniciativa privada, debería ser más ambiciosa a largo plazo. Nuestras zonas costeras, por ejemplo, atraen cada vez a más extranjeros que adquieren residencias y que pasan largas estancias anuales en España. En muchos casos, tal vez en la mayoría, se mantienen aislados y "viven" en sus lenguas respectivas de origen. Muchos de ellos venden estas residencias cuando llegan a una edad avanzada y tienen problemas de salud. No me parece que haya muchas dudas de que atender sus necesidades lingüísticas pudiera ser un factor de importancia incluso desde una perspectiva turístico-inmobiliaria.

PD- *Uno de los objetivos del Proyecto Fénix que tú presentaste en el Congreso de Zacatecas del año 1997 era recoger materiales procedentes de España, de América y de las distintas zonas de habla española, que permitieran a profesores y alumnos el acceso a muestras auténticas de las variantes de nuestra lengua. ¿Crees que existe el peligro de que los medios de comunicación neutralicen estas variantes y que la tendencia a la globalización lingüística desemboque en un español neutro, con lo que esto supondría de empobrecimiento del idioma?*

AV- No cabe duda de que la influencia de los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, está siendo muy importante para difundir determinados usos, que alcanzan una extensión que hubiera sido imposible, o mucho menos rápida, en otras épocas, y que esa misma influencia está teniendo en muchos casos efectos 'normalizadores'. Por otra parte, muchos de estos medios se han planteado, y se plantean, en términos bien prácticos, la necesidad de potenciar incluso la utilización de usos que intencionadamente aspiran a esa



condición de 'neutralidad' como la mejor vía para que la venta de sus productos alcance, con los menores costes posibles, al mayor número de destinatarios hispanohablantes. En este sentido, en las actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española (accesibles en www.cvc.cervantes.es) pueden encontrarse algunas informaciones, sumamente interesantes al respecto, sobre el modo de proceder en estas cuestiones, de los responsables de canales como *Discovery Channel*, que ponen de manifiesto la importancia de las variantes americanas del español como las más próximas a lo que la mayoría de hablantes parece considerar como el prototipo del español, y que podrían dar algunas pistas sobre la imagen de ese 'español neutro' a que aludes, que, en función de estos intereses económicos, parece orientarse más hacia algunas variantes del español americano que hacia las peninsulares. En todo caso, no creo que estas cuestiones hayan de suponer necesariamente, ni mucho menos a corto y medio plazo, ningún peligro de uniformidad indeseable. Afortunadamente, los hablantes hacemos uso de las lenguas para finalidades más personales, y menos afectadas o afectables por estos factores.



ENCUENTRO DE PROFESIONALES DE E/LE:
EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y ESPAÑOL /LE
COMILLAS (CANTABRIA) 19-20/ABRIL/2007
español lengua extranjera

LO QUE DICE LA PRENSA

Durante los pasados meses de verano, además de las que recogemos en este número del *Boletín*, se han publicado numerosas noticias sobre los múltiples y variopintos cursos de verano, tanto para estudiantes de español como para profesores. También las inauguraciones de nuevas sedes del Instituto Cervantes –en particular el de China– y la reunión de los directores de sus centros en León, han ocupado bastante espacio en los medios de comunicación. El tercer tema relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera que más atención ha merecido ha sido el del español como recurso económico. En la prensa de Castilla y León han aparecido frecuentes noticias sobre las distintas iniciativas para aprovechar el potencial económico de nuestra lengua, pero también en la prensa argentina se ha hablado de ello.

A ver si esa riqueza llega pronto a los que están en la base y los muchos profesores de ELE mileuristas y seiscentoseuristas empiezan a recibir un sueldo más digno.

Las "sitcom" locales, más afectuosas que en EE.UU.

Según una investigación lingüística de la UNSJ, en las comedias argentinas los personajes tienden a exteriorizar un 40% más sus sentimientos hacia el destinatario que similares caracteres de las series estadounidenses. Cuando las costumbres pesan en la creación de los diálogos.

Parece que a los argentinos nos gusta que el interlocutor nos preste atención al hablar y que además los diálogos tiendan a ser afectuosos. Al menos eso es lo que reflejan las nuevas comedias televisivas locales en detrimento de otras series similares de los Estados Unidos, donde los guiones muestran otro tipo de trato entre los personajes.

Ahora un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), reveló cómo las "sitcoms" argentinas utilizan un 40 % más de vocativos (fórmulas de tratamientos nominales que se emplean para llamar la atención) que las estadounidenses.

"Los Roldán", "Casados con hijos" y "La niñera" son algunas de las comedias en cuestión que formaron parte del estudio realizado por la doctora Rosa María Sanou en su proyecto "Fórmulas de tratamiento en inglés y español en géneros televisivos", donde dejó al descubierto que los argentinos exteriorizan sus sentimientos en los diálogos con mayor frecuencia que los norteamericanos.

El equipo grabó 20 horas de "sitcoms" locales y 20 de las series norteamericanas para verificar cómo se adaptan las cos-

tumbres a cada situación común. De hecho, las conversaciones cotidianas ofrecen un modo de comunicación privilegiado donde se pone de manifiesto el complicado juego de las relaciones sociales entre los usuarios de una lengua.

De ahí que desempeñen un rol fundamental las fórmulas de tratamiento que configuran un conjunto particular de recursos lingüísticos, que operan como verdaderos marcadores sociales.

Para la investigación, la especialista aplicó el enfoque sociolingüístico al estudio de estas formas de tratamiento en textos nominales, en especial dentro de la función vocativa, es decir, cuando se emplean para llamar la atención del destinatario del mensaje.

En relación con los tipos de vocativos estudiados, se utilizó la clasificación propuesta por autores que reconocen: nombres personales y formas ocupacionales, generales, de afecto y de parentesco.

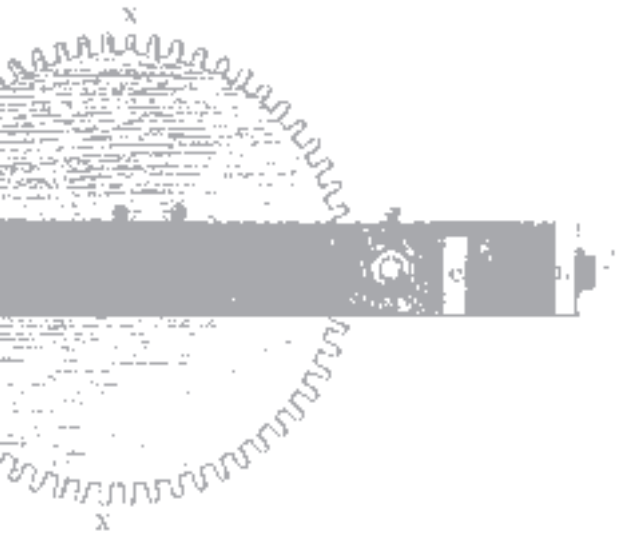
Más vocativos y llamado de atención

"Esta mayor frecuencia de vocativos por parte de los personajes en las comedias nacionales señala una clara inclinación a llamar la atención del oyente a cada momento, para lograr una comunicación más estrecha o intensa entre él y su interlocutor tanto en intercambios verbalmente cordiales como agresivos", señaló el informe de la investigadora publicado por la revista U de la UNSJ.

Sin embargo, al comparar el porcentaje de uso de cada una de las categorías vocativas dentro del corpus inglés y dentro del español, se observó que estas presentan cifras prácticamente iguales.

Los nombres personales representan la primera elección del hablante para nombrar al destinatario y ocupan alrededor del 56 % del total de las formas vocativas, en inglés y español. Al parecer, constituyen la manera inequívoca y más neutra de identificar al oyente. Y dentro de las combinaciones posibles, el uso del nombre de pila o sobrenombre representa la forma favorita, ya que ocupa el primer lugar en la frecuencia de uso (376 instancias en inglés y 562 en español).

Además, el apodo aparece también en su forma diminutiva y en cuanto a los nombres de pila pueden figurar apocopados, incluso cuando están en su forma diminutiva, como Coqui(to), Ani(ta) y Yoli(ta), según los utilizados en la series nacionales.



En el caso del apellido que se emplea se da únicamente en las comedias nacionales (58 instancias), sin que esto necesariamente exprese distancia social o se asocie a un registro formal. "Lo observamos con frecuencia entre miembros de una misma pareja, particularmente por parte de las mujeres, para llamar la atención de su novio o esposo", dijo la especialista en el estudio.

La tendencia argentina a acortar los nombres propios es tan marcada que incluso hay ejemplos de apócope de apellido (Uri, en vez de Uriarte, en la comedia "Los Roldán").

Esta brecha entre las comedias argentinas y norteamericanas -relacionada con el número de instancias en que se usan los vocativos en general- se profundiza aún más al estudiar en particular las formas de afecto, cordialidad y amistad.

"Si bien dentro de cada corpus representan el 14 %, en español se actualizan prácticamente el doble de veces que en inglés; lo que deriva en intercambios verbales más expresivos o efusivos, cargados de una mayor cuota de afectividad", destacó la investigación liderada por Sanou.

Al parecer, el sondeo realizado en la UNSJ entendió que este comportamiento está "muy ligado a la idiosincrasia de los argentinos, normalmente más sentimentales y demostrativos que los anglosajones". Particularmente, los personajes de las comedias argentinas "tienen una fuerte tendencia a exteriorizar sus sentimientos hacia el destinatario por medio del lenguaje, nombrándolo con sustantivos teñidos de subjetividad".

De hecho, muchas veces la función comunicativa de estos vocativos se ve reforzada por el contacto físico, ya sea una palmada o un beso para manifestar cariño, o un empujón o un golpe para manifestar enojo.

"Esta mayor expresividad también se traduce en un inventario mucho más rico de formas vocativas de cordialidad. En las producciones nacionales observamos 48 diferentes ítems léxicos, mientras que las norteamericanas presentan solo 28", amplió la investigadora sanjuanina.

Dentro de estos inventarios, "honey" y "mi amor" funcionan casi como formas emblemáticas para expresar cariño. Incluso se produce una polarización entre honey y mi amor (con unas 45 ocurrencias), por un lado, y todas las demás

formas vocativas (utilizadas solo entre 1 y 10 veces cada una), por otro.

Además, independientemente del sexo, edad o clase social tanto del emisor como del receptor, estos dos términos de afecto representan la primera elección de los hablantes cuando optan por nombrar al destinatario cariñosamente y las emplean en una variada gama de situaciones comunicativas, con muy diferentes intenciones u objetivos.

Por otro lado, los vocativos de parentesco ("daddy", "mom", "brother" o en español "tío", "papucho", "mami"), registran alrededor de un 15 %; los generales ("man", "mister", "sir", "people" o "señorita", "don", "chicos") ocupan el 12 %, mientras que los ocupacionales ("Reverend Faltier", "Mr. Mailman", "Mr. President" y "cura", "juez", "jefe") ofrecen un 3 %, en inglés y español. Estos tres tipos de vocativos se presentan modificados por adjetivos, y/o combinados en fórmulas que incluyen también el nombre de pila, sobrenombre y apellido.

Por último, con excepción de los nombres personales, las otras cuatro clases de vocativos presentan ocurrencias de un uso no literal. Este abarca, por un lado, casos de extensión semántica en que se amplía la dimensión semántica para designar otros vínculos o entidades no asociados normalmente con la palabra y, por otro lado, el empleo de metáforas de la realidad.

UNIVERSIA ARGENTINA
www.universia.com.ar
06/06/2006

El turismo idiomático crecerá en torno a un 5 por ciento en 2006, con Castilla y León y Andalucía como principales destinos

El segmento del turismo idiomático en España crecerá en 2006 en torno al cinco % en llegadas de viajeros con la intención de aprender español, con Castilla y León y Andalucía como principales comunidades de destino, según las estimaciones de la Federación de Escuelas de Lengua Española (Fedele).

El presidente de Fedele, Francisco Pérez, destacó que se trata de un sector turístico que, a pesar de la ralentización en el crecimiento de esta industria en los últimos ejercicios, 'no ha sufrido ninguna crisis y desde 1999 llevamos con incrementos cercanos al 5,5% anual', aumento que espera que continúe en el presente ejercicio.
Sin embargo, están apareciendo destinos competidores para el aprendizaje de español, como Centroamérica, principalmente Cuba y Costa Rica, según el manager general del Instituto Alhambra, Joaquín Chacón, debido a la diferencia de precios.

En este sentido, indicó que 'a un estudiante, el transporte a Centroamérica le sale más caro que a España, pero el alojamiento le supone la mitad o una tercera parte, por lo que si se desplaza por un período de más de un mes le compensa'.
Por estos motivos, entendió que, ante estos 'mercados alternativos que están quitando parte del crecimiento continuado' que registra el segmento en España, 'hay que aceptarlo y poner más empeño en la promoción y no quedarnos a la expectativa'.Respecto a otros mercados,

Chacón precisó que el destino español está notando la crisis económica de Alemania, así como un descenso en la llegada de estudiantes de Suecia, que se veía favorecida por las becas del Gobierno de este país.

Mercado francés

Por su parte, Pérez, quien participó en un taller de trabajo con 14 universidades francesas en el marco de la jornadas promocionales 'Semana de Andalucía en París', indicó respecto al estudiante francés que su principal destino en España es Castilla y León, seguida de Andalucía.

Así, dentro de la región andaluza, se decantan principalmente por Sevilla, Córdoba y Granada, debido a que este viajero 'tanto a nivel turístico como escolar, tiene como principal motivación la cultura'.

Por tanto, recordó que Málaga, aunque sigue siendo la ciudad que más estudiantes de español recibe, debido sobre todo a los suecos que buscan buen clima, no es de las preferidas por los franceses.

'Los franceses ven a Málaga como destino turístico donde no encuentran lo auténtico', indicó, por lo que 'prefieren Ronda, Antequera o Baeza, con contacto con lo autóctono, independientemente del nivel turístico de la ciudad'.

En cuanto al conjunto del mercado francés, el presidente de Fedele matizó que es el tercer para España, tras Alemania y Suecia, resaltó su crecimiento en los últimos ejercicios, principalmente en niveles de 14 a 18 años, por lo que auguró 'el futuro español en Francia muy prometedor'.

Andalucía

Por su parte, el consejero de Turismo, Comercio y Deporte, Paulino Plata, destacó el interés del turismo idiomático para Andalucía, debido a su mayor estancia y a su interés por el segmento cultural.

Plata, en el marco de los 'work shop' entre empresas andaluzas y agentes de viajes franceses, desarrollados en Lyon, París y Lille, indicó que hay dos ciudades, como Málaga y Sevilla, que se encuentran en un lugar destacado del conjunto nacional.
Por último, el titular de Turismo andaluz hizo especial hincapié en que el español 'está de moda', así como que 'cada vez atrae a más turistas'.

JAVIER MOLINA
Terra Actualidad. actualidad.terra.es
09/06/2006

Crean un portal web para asesorar a profesores de español en Asia

Los maestros de español en Asia-Pacífico han lanzado un portal web para prestarse ayuda mutua en la enseñanza de este idioma en la región, informó hoy a Efe uno de los responsables de esta iniciativa, el profesor Alberto Sánchez Griñán.

La web, llamada ELEoriental (en referencia a la asignatura 'Español como Lengua Extranjera'), ha sido creada para que los profesores aporten materiales de enseñanza y recursos, o planteen las dificultades de enseñar español en la región.

'Como en bastantes países de Extremo Oriente existe la misma problemática en la cuestión de enseñanza de segundas lenguas, creí oportuno englobar, en principio, a todos los países en ELEoriental', destacó Sánchez Griñán, profesor en la Escuela Internacional de Negocios Chino-Europea (CEIBS) de Shangai.

El próximo julio, los Príncipes de Asturias inaugurarán en Pekín la sede china del Instituto Cervantes, un fuerte impulso a la difusión de un idioma que en el país asiático cada vez interesa a más estudiantes, pero todavía está a mucha distancia en relación con lenguas como el inglés o el francés.

'No estaría mal que, para cuando venga el Cervantes, los profesores que se incorporen participasen activamente' en el nuevo portal, destacó el profesor.

EFE
Terra Actualidad. actualidad.terra.es
13/06/2006

Colón fundó «el español como lengua internacional»

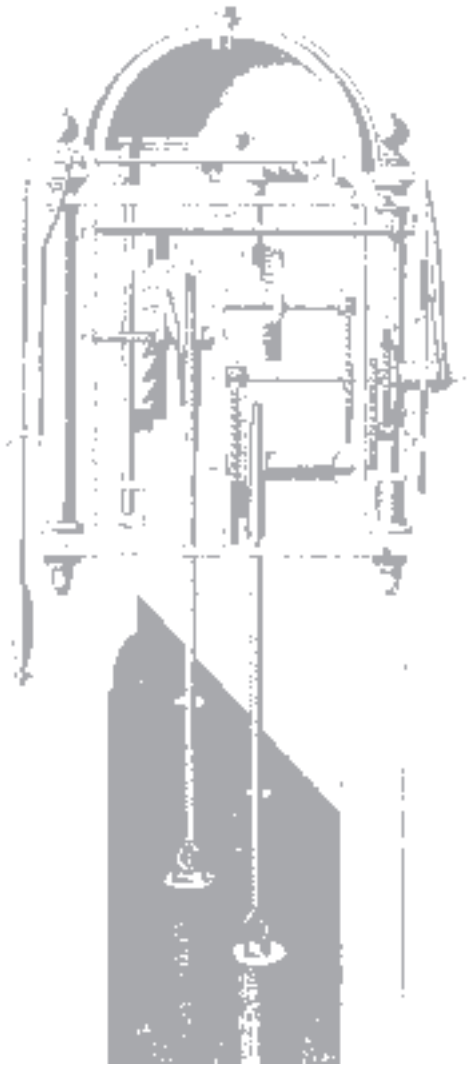
Gonzalo Santonja inauguró el ciclo 'Certezas y enigmas de Cristóbal Colón', a quien destacó como la primera persona que «recoge términos indígenas y los incorpora al castellano».

"Cristóbal Colón fue el fundador del español como lengua internacional» y el primero que «recoge términos indígenas y los incorpora al castellano», de ahí que su desembarco en el nuevo mundo supusiera el «nacimiento del español de América y la primera piedra de la internacionalización del castellano». Así lo afirmó ayer en el Episcopio Gonzalo Santonja, director del Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, quien inauguró el ciclo 'Certezas y Enigmas de Cristóbal Colón' con la interesante conferencia 'Las primeras palabras americanas del español'.

Y precisamente en eso, en difundir los primeros términos que el almirante agregó al castellano (*canoa* y *hamaca*) consistió una de las partes en las que se estructuró la ponencia, una intervención en la que Santonja también resaltó la influencia que ejercieron la literatura y los libros de la época en Colón y en su viaje hacia el nuevo mundo y la actitud «integradora» del genovés frente a las lenguas extranjeras y las culturas que encuentra y no entiende.

Y es que no solo hizo un «esfuerzo muy serio» para comprender esa nueva realidad, sino para tratar de que las culturas taínas de América «no se perdieran», una faceta «desatendida» de Colón que queda «oculta» por la hazaña del descubrimiento y que da idea del personaje tan «interesante y apasionadamente curioso» que fue. En este sentido, Gonzalo Santonja explicó que en su segundo viaje a América se llevó a un fraile de un convento catalán y antropólogo exclusivamente para que recogiera la historia de esos pueblos.
Con Colón cambió «el peso, el significado y la impronta de nuestra lengua», indicó el director, quien detalló el proceso del nacimiento del español americano a

través de su utilización de los primeros términos indígenas, *canoa, hamaca, caníbal, cacique, tiburón, barbacoa* y *huracán.* Santonja explicó además que «cuando se produce la independencia de América no hay más de tres millones de personas que conozcan el español», lengua ante la que tenían una actitud «agresiva», mientras luego fueron los pueblos indígenas quienes «voluntariamente fueron abandonando sus lenguas para hablar español».



Colón y los libros

Los libros literarios fueron clave en el despertar de la imaginación del almirante y, por tanto, en el descubrimiento de América, desgranó Santonja, un papel de que da fe la biblioteca que dejó uno de sus hijos, Hernando Colón, integrada por más de 15.000 volúmenes y la «mejor» del Renacimiento Español. Todos los testimonios «hablan de un Colón muy metido en la lectura, que siempre viaja con sus libros y lee muchas obras al día», entre las que destacan las de los geógrafos de la Antigüedad Clásica, Ptolomeo, Séneca, de Marco Polo o de Juan de Mandávila.

Como autor todavía existen muchos «enigmas», algunos de los cuales se descubren con las notas que se conservan en los libros. Existe la posibilidad de que escribiese poesía y sobresalen sus «fascinantes» diarios de a bordo, que se conservan por los extractos de Bartolomé de las Casas, y su *Libro de las Profecías*.

El Instituto Castellano y Leonés de la Lengua prevé organizar otro ciclo sobre Colón en otoño, al que se ha invitado a Miguel de la Quadra Salcedo, entre otros.

M. Espeso
Diario de Ávila. www.diariodeavila.es
14/06/2006

Académico destaca la labor de los medios para unificar el vocabulario español

Vitoria (España).- El rol que desempeñan los medios de comunicación en español

en la unidad de este idioma con el uso de un lenguaje ''culto'' fue destacado por el secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Humberto López Morales.

''Frente a la diversidad inevitable del habla popular, el español culto de los medios de comunicación de Hispanoamérica presenta una asombrosa unidad con el que se utiliza en España'' y permite que ''todos nos comuniquemos sin problemas'', consideró López Morales, reseñó Efe.

El secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española intervino en la apertura de un seminario internacional que se celebra en la norteña Vitoria y en el que varios expertos analizarán el potencial de esta lengua como generadora de riqueza.

Organizado por el programa Virtual Educa, adscrito a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, el seminario aprobará mañana la ''Declaración de Vitoria-Gasteiz'', tras la intervención de diversos especialistas en mesas redondas sobre los retos del español en la nueva era tecnológica.

López Morales opinó que para que una lengua ''viaje con éxito'' por las ondas ''tiene que ser comprensible'' para la gran mayoría de quienes la conocen y destacó que en los últimos dos lustros se han mantenido sin alteración los índices de riqueza léxica, según los estudios realizados en diversos medios.

Estos análisis ''demuestran una y otra vez'', según este experto, que existe una unidad entre las diversas variedades del español y, como ejemplo, citó un estudio de 133.000 vocablos seleccionados en el área de Madrid en el que se descubrió que el 99,9 % de ellos coincidía con los utilizados en México.

López Morales también se refirió a otros estudios sobre emisoras de televisión que concluyen que ''el 91,4 % de los vocablos usados corresponden al español general'' que se usa en los países de habla hispana.

Sobre los riesgos de una simplificación de la lengua a raíz de esta homogeneización de las variedades lingüísticas y la globalización, el lingüista precisó que ''no tiene por qué constituir un peligro, sino todo lo contrario por las enormes posibilidades de intercambio, conocimiento y desarrollo''.

Por otra parte, López Morales señaló que las industrias de la lengua constituyen en España el 12 % del Producto Interior Bruto, más que el turismo, y auguró un ''porvenir halagüeño'' para este idioma que ''es el cuarto más hablado del planeta y que utiliza el 5,7 % de la población mundial''.

Avanzó que, según las previsiones, en 2030 los hispanohablantes alcanzarán el 7,5 % de la población del planeta, unos 535 millones de personas.

Además, en 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo,

destacó López Morales, quien también recordó que el 60 % de los estudiantes universitarios estadounidenses que aprenden lenguas extranjeras seleccionan el español.

Asimismo, se refirió a los beneficios de internet y de la televisión para el desarrollo del español, medios que han provocado una ''auténtica revolución'' en el campo de la comunicación que algunos equiparan con la invención de la imprenta hace más de 500 años''.

El Universal (Venezuela)
caracas.eluniversal.com
15/06/2006

Un 'ñegocio' con futuro

El español tiene cada día mayor poder económico. Un estudio llevado a cabo por diez universidades nacionales acaba de demostrar que la lengua de Cervantes no tiene nada que envidiar a la de Shakespeare.

Su imparable expansión –un aumento de 32 millones de hablantes desde 1998– sigue llamando la atención de estudiosos internacionales, y especialmente de los de la Unesco, una organización que afirma que, en un plazo aproximado de 45 años, la cuarta parte de la población mundial hablará español. Y lo hará no solo para charlar, sino también para realizar importantes transacciones económicas.

Un idioma que cotiza

En países como Estados Unidos, el español ha pasado de ser una lengua de segunda clase a adquirir una importancia económica y cultural. En el país de los negocios que es Estados Unidos, los miembros de la comunidad hispana ya parecen haberse dado cuenta de que quien hable español puede ganar más dinero que el que solo habla inglés.

Algunas estimaciones indican que el valor económico de nuestro idioma como plataforma cultural y herramienta usada para los negocios se cifra en un 15% del PIB, un porcentaje aproximado al que genera el sector turístico nacional. Esta cifra permite considerar al español como una "empresa multinacional": los beneficios que genera el hecho de que los países iberoamericanos puedan participar en la toma de decisiones a nivel mundial son comparables a los de cualquier gran empresa.

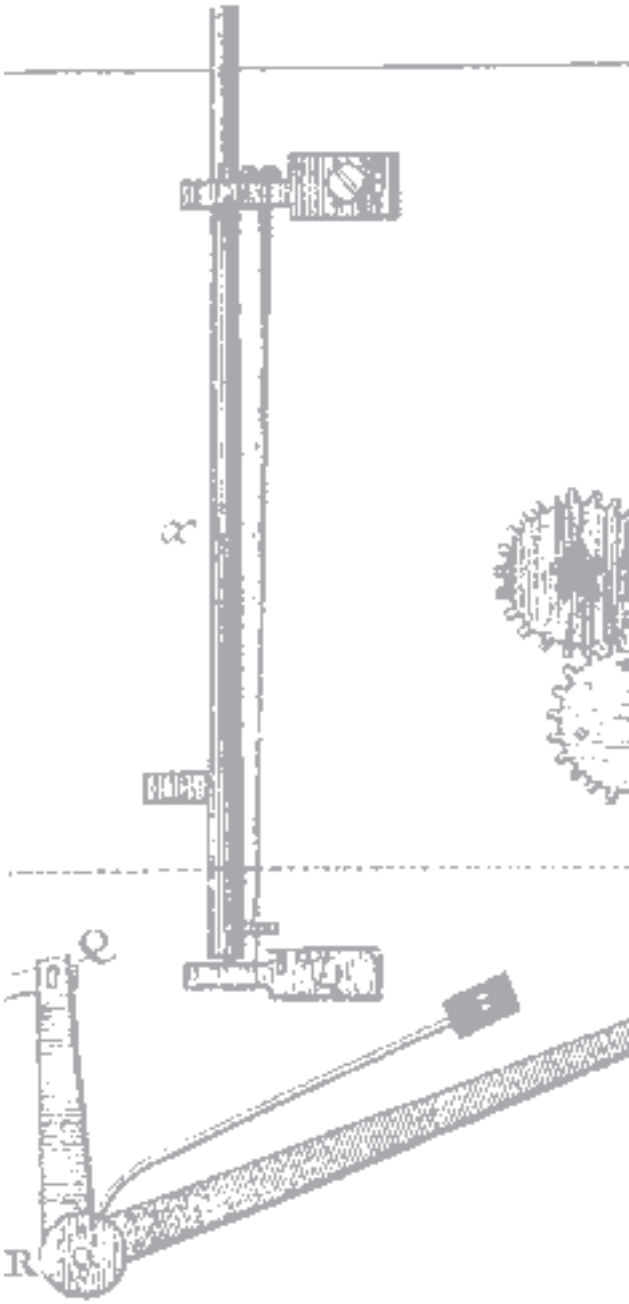
Estas conclusiones se exponen hasta hoy en Sevilla, en el seminario internacional *El valor económico del español: una empresa multinacional*, organizado por la Fundación Telefónica, donde se analiza el potencial del idioma en todas las industrias y mercados que comprende la comunidad iberoamericana.

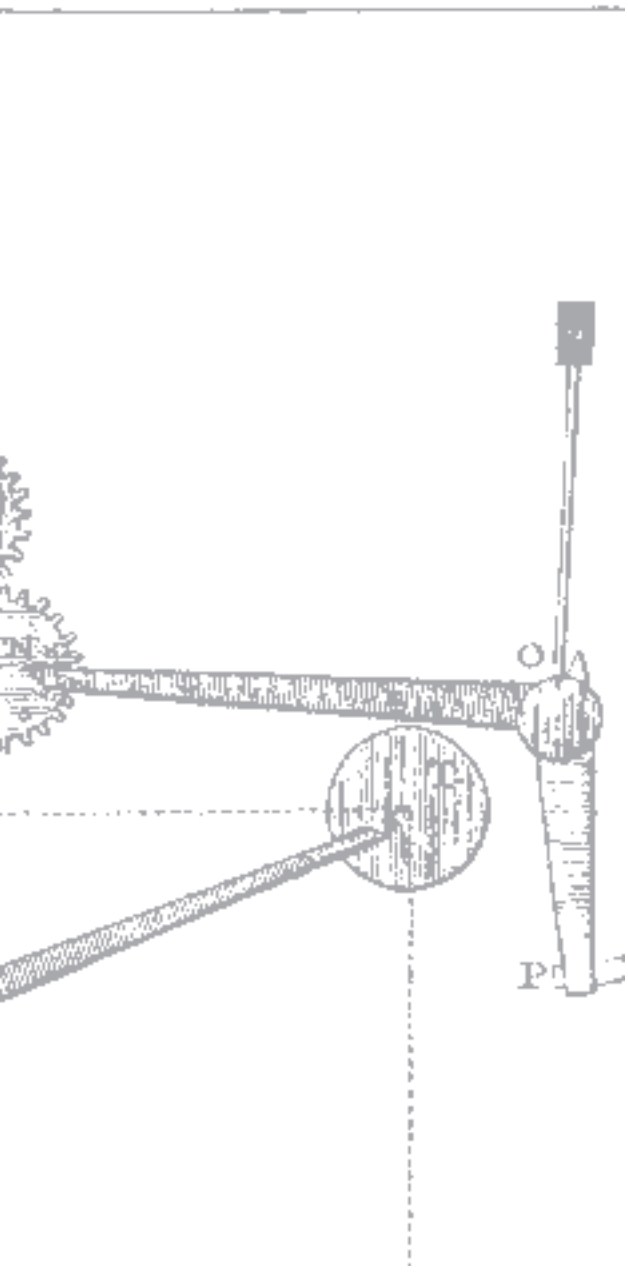
Hay oportunidades, pero también retos. La Unesco recuerda que, de un modo general, los principales lenguajes europeos experimentan un declive notable en el uso científico y tecnológico que solo beneficia al inglés. Con la excepción de algunos lenguajes que han resurgido en los últimos años, los principales del Viejo Continente (español, alemán, francés, italiano, ruso, portugués y las lenguas

escandinavas) han resultado afectados por este déficit.

Tampoco se deben olvidar las cuestiones que tienen que ver con la inserción del español en la Sociedad de la Información. Javier Nadal, vicepresidente ejecutivo de la Fundación Telefónica, explica que en las sociedades contemporáneas "el peso se mide en bits", y la red supone una fuente inagotable de comercio electrónico y un referente en el flujo de información, que condiciona el poder de una comunidad desde la perspectiva global.

La escritora brasileña Nélida Piñón –Premio Príncipe de Asturias de las Letras en 2005– considera asimismo que el punto de partida "no es ver solamente el valor económico que produce un idioma", sino advertir que la cultura de esa lengua es la que le da un peso específico: "El valor llega cuando se aplica la propia cultura". En este sentido, el español tiene una ardua batalla que pelear, ya que "el inglés es una lengua extraordinaria". La ventaja de nuestra lengua está en su continua evolución y, además, en que cuenta con las aportaciones de los americanismos y de las tres lenguas que conviven en España. "Es un idioma que canta al pensamiento y traslada constantemente la lírica humana", afirma Piñón. Tanto es así, que el mercado editorial español es el quinto más importante del mundo y el tercero de la Unión Europea, solo por detrás de Reino Unido y Alemania. Los editores nacionales protagonizan un 57% de las exportaciones de libros en el marco europeo, una cifra que refleja perfectamente ese poderío cultural del que habla Nélida Piñón.





El futuro del español es prometedor, sobre todo si se tiene en cuenta que actualmente lo emplea un 5% de la población mundial, unos 400 millones de hablantes. Sin embargo, para que su influencia siga aumentando es necesario que todos los países iberoamericanos trabajen por su crecimiento.

Problema de marca

Hay patologías incurables, y la de 'Spain is different' parece una de ellas. A pesar de que la comunidad iberoamericana tiene cada vez más influencia, la imagen que exporta es rentable, pero no respetable. España es actualmente la novena economía mundial y, sin embargo, un estudio realizado en Japón por el Real Instituto Elcano demuestra que el 'Made in Spain' no está tan bien considerado internacionalmente como se cree. Según esta encuesta, dos de cada tres nipones no aceptaría, bajo ninguna circunstancia, casarse con un español.

Este rechazo tiene su origen en que los japoneses consideran a España un país de bajo nivel educativo, prácticamente rural donde, además, se trabaja muy poco. Pero esta percepción no solo la comparten los nipones. Para sorpresa de todos, es una creencia generalizada. La lengua española no deja de expandirse, pero el país tiene un 'problema de marca' cuya raíz está en sus propias fronteras. Los estudiosos han comprobado que un gran número de españoles prefiere adquirir productos extranjeros.

De cada diez películas que ve un español, siete son estadounidenses y apenas 1,5

es producto nacional. Siguiendo con las paradojas, España es el quinto país exportador de literatura en el mundo, pero un 44,5% de sus habitantes reconoce no leer nunca. La imagen ha mejorado considerablemente desde la Transición, y su influencia e idioma se han arraigado en zonas tan remotas como Hong Kong.
Sin embargo, la percepción de la comunidad internacional no está de acuerdo con los beneficios que genera la expansión de su lengua. Es un problema de difícil solución, pero será necesario encontrarla para afrontar definitivamente los retos de la globalización.

ADRIANA BLANCO
Expansión. www.expansion.com
23/06/2006

El diccionario impertinente

Judíos, gitanos y asociaciones de mujeres critican algunas definiciones que de ellos da la RAE

Las asociaciones de gitanos, judíos y feministas han puesto en su punto de mira al *Diccionario* de la Real Academia Española. Algunas de sus definiciones (por ejemplo, gitano como persona que estafa u obra con engaño, o jueza como mujer del juez) irritan a estos colectivos y les llevan a pedir su retirada. Otro tanto sucede con los nacionalistas del BNG, que han presentado una iniciativa en el Congreso para eliminar dos definiciones de la palabra gallego (el diccionario explica que en Costa Rica y El Salvador se utiliza como sinónimo de tonto y tartamudo, respectivamente). El académico y lexicógrafo José Antonio Pascual replica que el diccionario solo fotografía la realidad social, pero que no puede cambiarla.

Impertinente: 1. adj. Que no viene al caso, o que molesta de palabra o de obra. 2. Excesivamente susceptible, que muestra desagrado por todo y pide o hace cosas que están fuera de propósito (Diccionario de la Real Academia Española).

Estas dos acepciones de la palabra impertinente podrían servir a los protagonistas de este reportaje para describirse mutuamente. El primero de ellos es precisamente el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), un libro que a veces molesta con sus definiciones. El otro es un amplio grupo de colectivos (feministas, gitanos, judíos y hasta un partido, el BNG) que se sienten ofendidos con algunas acepciones del diccionario.
Así pues, considérese iniciado este combate. A un lado, aquellos que consideran un oprobio lo que el libro dice de ellos. Expondrán argumentos contra sus definiciones con explicaciones y, a veces, con alguna estocada que otra. En el rincón opuesto, el diccionario en cuestión en su vigésima segunda edición, de 2001, representado por el académico y lexicógrafo José Antonio Pascual, que tampoco evitará soltar algún mandoble cargado de ironía.

Sobre los gallegos. "Tonto y tartamudo"

Como la palabra nación, el término *gallego* también ha llegado al Congreso de los Diputados. El Bloque Nacionalista Galego (BNG) presentó en abril pasado una pro-

posición no de ley para que se eliminen del diccionario las dos acepciones en las que el gentilicio aparece como sinónimo de tonto, usada en Costa Rica, y tartamudo, que se emplea en El Salvador.

Según la formación política, esos usos son "estereotipos prejuiciosos y vejatorios" y proceden de "dos países pequeños y de poca trascendencia que no son representativos". "Habría que quitarlas", asegura Francisco Rodríguez, portavoz del partido en el Congreso; "o por lo menos contextualizarlas. Y no tiene sentido que estén en quinto y sexto lugar, ya que la palabra *gallego*, cuando se refiere a la lengua, ocupa el séptimo", argumenta Rodríguez.

Los del Bloque tampoco están contentos con esa séptima acepción: "Lengua de los gallegos". Comparada con la del catalán, la consideran una definición pobre: "Lengua romance vernácula que se habla en Cataluña y en otros dominios de la antigua Corona de Aragón". "¿Es eso ser neutrales?", se pregunta Rodríguez.

"Vamos a ver", contesta con cierta perplejidad José Antonio Pascual. "Lo primero que hay que saber es que el diccionario se ha ido modificando en varias etapas desde su creación. Claro que tiene incoherencias. Nosotros las estudiamos y procuramos corregirlas. Pero somos como fotógrafos de un paisaje y no los creadores de este. Y la realidad a veces es fea. Esos términos se usan así en Costa Rica y El Salvador, que, como otros países, hacen sus aportaciones al diccionario. ¿Se puede cambiar? Sí, pero en el caso del lenguaje eso no se puede hacer por decreto como quiere el BNG", concluye.

Sobre los judíos. "Acabar con las judiadas"

Varias palabras relacionadas con este pueblo han tenido tradicionalmente un uso despectivo en la lengua española y así lo recoge el DRAE. El más conocido es "judiada", que aparece definido como "acción mala, que tendenciosamente se consideraba propia de judíos". Y luego el diccionario recoge un tercer uso de la palabra "sinagoga": "Reunión para fines que se consideran ilícitos".

Un portavoz de la Federación de Comunidades Judías de España asegura que han pedido a la RAE que se modifiquen esas acepciones sin que nada haya ocurrido. "Nos hicieron caso con la definición de *judío*, que se cambió hace unos años. Entonces se decía que un judío era el que aún profesaba la religión judía", recuerda.

Aun así, el mismo portavoz le echa un poco de guasa al asunto y reconoce cierta susceptibilidad por su parte en ocasiones: "El otro día leí un titular en un periódico que decía 'Las judiadas se van a acabar". El titular, según cuenta, no se refería al pueblo judío, sino al sobrepeso de Ronaldo y a su nueva dieta, consistente en dejar de comer habichuelas.

"Son términos que están ahí y que se siguen usando", señala Pascual. "El diccionario está para todos. No puede ser que alguien acuda al libro y no sepa lo que es una judiada".

Sobre los gitanos. "Que estafa con engaño"

A Pilar Heredia, presidenta de la Asociación de Mujeres Gitanas Yerbabuena, le exaspera esta acepción de la palabra *gitano*: "Que estafa u obra con engaño". "Es vergonzoso que eso figure en el Diccionario de la RAE", dice Heredia. "Es una prueba de que el término *gitano* se ve con desprecio y vamos a pedir que se retire porque alimenta actitudes xenófobas".
"Digo lo mismo de antes", insiste Pascual. "El término gitano se usa todavía con esa acepción en la calle. Y porque nosotros lo cambiemos en el diccionario no va a cambiar la realidad social". El académico muestra su preocupación por el exceso de corrección política al que se ha llegado: "Parece que hemos perdido el sentido del humor, la capacidad de reírnos de nosotros mismos. Me da miedo la uniformidad del lenguaje y que perdamos la ironía", asegura.

Sobre los vizcaínos. "Faltan a las reglas"

El uso despectivo de esta palabra está en la expresión a la vizcaína, que define así la Academia: "Al modo que hablan o escriben los vizcaínos, cuando faltan a las reglas gramaticales". Pero no siempre se ve así. Al menos, no el director de comunicación del Partido Nacionalista Vasco, Luis Aramberre. "No vamos a hacer nada al respecto. Se entiende que es una expresión cervantina que se refiere a todos los vascos. No creemos que nadie se sienta ofendido. En mi caso concreto, el castellano es mi segunda lengua, así que es lógico que me trabuque de vez en cuando". O sea, que nada que objetar. A la vizcaína y a mucha honra.

Sobre los homosexuales. "De poco ánimo y esfuerzo"

Ningún problema con el término, pero sí con alguna de sus acepciones. Myriam Navas, del Colectivo de Lesbianas, Gays y Transexuales de Madrid (COGAM), señala que marica es "un vocablo usado entre los gays y que muchos reivindican". "Lo que no me gusta son algunos usos machistas que identifican homosexual con afeminado, cuando todo el mundo conoce la diversidad que existe en el mundo gay".

La tercera acepción de *marica* es: "Hombre afeminado y de poco ánimo y esfuerzo". Navas reconoce que el uso está muy extendido en la calle y entiende que la Academia no lo retire. "Aunque, ¿el lema de la Academia es Limpia, fija y da esplendor, no?", se pregunta.

"Pues sí, ese es su cometido desde 1713", contesta el académico, "y también recoger lo que se dice, aunque sea sucio y aparentemente no dé esplendor. De todas formas, nadie duda de que mucho del esplendor de nuestra lengua está en la riqueza del idioma".

Sobre las mujeres. "Definiciones sexistas"

Huérfano: "A quien se le han muerto el padre y la madre o uno de los dos, especialmente el padre". Este es uno de

los ejemplos que dan algunas asociaciones de mujeres para demostrar que el diccionario es sexista. Pero hay muchos más. "Jueza: mujer del juez". Ajamonarse: "Dicho de una persona, especialmente de una mujer, engordar cuando ha pasado de la juventud".

Y así muchos más. Tantos como para llenar las 464 páginas del libro *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE* (2004). Una de las autoras, la filóloga Eulalia Lledó, cuenta que la RAE les ha pedido informes sobre el sexismo de algunas palabras pero que no suelen hacerles demasiado caso. "Lo que debería hacer la Academia es poner una nota pragmática para explicar que un término tiene un determinado uso sexista".

"Y se hace", asegura Pascual, "aunque lentamente". Muchas reivindicaciones son lógicas, según explica el lexicógrafo y académico, pero "hay que hacérselas a la sociedad y no al diccionario". Otras son disparates, como la de aquella asociación para la defensa del burro que pedía que se quitase la acepción del animal como sinónimo de ignorante o aquel otro que pedía que se cambiase la palabra basura por material reciclable.

"En el DRAE hay que cambiar cosas, pero se hará cuando haya cambiado la sociedad, cuando la gente deje de pensar que los gitanos son estafadores o que solo se ajamonan las mujeres", concluye el académico. En ese caso, puede que esas acepciones sigan apareciendo en el diccionario, con una nota que indique simplemente que la palabra ya ha dejado de usarse.

ÁLVARO DE CÓZAR
El País. www.elpais.es
25/06/2006

El Certificado Internacional de Español llegará a las universidades iberoamericanas en 2007

El acuerdo al que llegaron el pasado mes de octubre 20 países hispanohablantes para crear un sistema de reconocimiento mundial del idioma, se pondrá en marcha en Iberoamérica el próximo año. Así lo expresaron los representantes de esta nueva certificación, quienes apuestan por otorgar un impulso económico y cultural al español a fin de potenciar su aprendizaje en todo el mundo.

En octubre de 2005 rectores de universidades, autoridades educativas y

representantes de instituciones públicas y privadas de 20 países hispanohablantes –convocados en Salamanca por el Instituto Cervantes– acordaron por unanimidad crear el Sistema de Certificación Internacional de Dominio del Español como Lengua Extranjera (SICE). Nacía entonces el primer certificado para el español con reconocimiento en todos los países hispanohablantes con cuatro puntos clave: el respeto de todas las variedades lingüísticas de los países hispanohablantes, facilitar la existencia de distintos certificados al establecer correlaciones entre los niveles que ofrecen, formar a profesores encargados de los exámenes y establecer un riguroso sistema de transparencia de las pruebas.

Se acordó por entonces, además, la constitución de una Comisión Académica y una Secretaría Ejecutiva con sede en Madrid cuya función principal será la de desarrollar tal sistema de certificación con representantes del Consejo Universitario Iberoamericano, de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Cervantes que coordina el proyecto.

Un idioma ascendente

Pero habrá que esperar a 2007 para la implantación del certificado universal de conocimientos de la lengua castellana. Así lo anunciaron el pasado jueves los miembros de la secretaría ejecutiva del SICE que se reunieron en Bogotá para analizar los avances de esta iniciativa. Explicaron que para llevarlo a cabo se firmará un convenio con motivo de la celebración del XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española que tendrá lugar en Medellín (Colombia) del 22 al 24 de marzo del próximo año.

Jorge Urrutia, director académico del Instituto Cervantes, explicó que esta iniciativa busca utilizar unos baremos y ofrecer fiabilidad en casos como la contratación de empleados hispanohablantes en las empresas. Recordó, asimismo, que el español es "la lengua más viva que hay en la actualidad" puesto que disfruta ya de una cifra cercana a los 400 millones de hablantes "y su crecimiento exponencial es superior al crecimiento del inglés" debido, entre otras razones, a la evolución demográfica. Hizo hincapié también en las previsiones de la UNESCO que augura para dentro de 20 años más hispanohablantes que anglohablantes en el mundo, que hoy en día superan los 478 millones de personas.

Y es que el español, tal y como anunció en la misma sesión Ramiro Osorio de la Secretaría General Iberoamericana aporta a la economía española un valor equivalente al 15% de su PIB, similar al que genera el turismo. Una comparación que fija la idea de que "el español no es solo un inmenso y extraordinario espacio cultural, sino también un espacio de oportunidades incalculables para grandes acuerdos políticos, sociales y económicos", como explicó Osorio.

Millones de personas estudian español

Los datos del Instituto Cervantes revelan que actualmente hay más de 14 millones de estudiantes de español en todo el mun-

do. El certificado de mayor proyección internacional es el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) que expide el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia, aunque también existen otros títulos como los de la Universidad Nacional Autónoma de México y otras universidades hispanoamericanas como en Argentina, país donde se lleva a cabo la enseñanza del español como lengua extranjera desde 1980 con el CELU, el Certificado de Español: Lengua y Uso.

Esta ingente cantidad de interesados por el idioma da como consecuencia la gran demanda de profesores de español que ya padecen países como Alemania, Brasil, China, Estados Unidos o Canadá. Y más se necesitarán con la amplia proyección mundial que se le otorga al idioma a desarrollar en congresos científicos, organismos y reuniones internacionales de carácter cultural, político, académico y diplomático.

La próxima cita será el XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española en Medellín (Colombia) del 22 al 24 de marzo de 2007. En ese encuentro se presentará la *Nueva Gramática Académica de la Lengua Española*, la primera desde 1931 que, por primera vez, abarcará el español total. Esta será la antesala del IV Congreso de la Lengua Española cuyo escenario será Cartagena (Colombia) a finales del próximo mes de marzo.

LOURDES GALLARDO
Aprendemas.com. www.aprendemas.com
26/06/2006

El español, de moda en China

Beijing, 14 de julio (Xinhua).- La nueva sede del Instituto Cervantes, que inauguraron hoy en Beijing los Príncipes de Asturias, promoverá el aprendizaje de español en China, una opción de moda entre los estudiantes universitarios.

Según las estadísticas universitarias, cada vez más alumnos graduados de escuelas secundarias tienen interés en estudiar el español como su carrera en las universidades chinas.

La tendencia es tan obvia que la Junta de Castilla y León presentó el Plan de Español para extranjeros en el Instituto Cervantes de Beijing.

Por ello, la consejera de Cultura y Turismo de esa Comunidad, Silvia Clemente Municio, señaló "en China hay 700 universitarios de español, pero por cada plaza que se oferta concurren a ella 60 alumnos, lo que supone más de 40.000 estudiantes potenciales".

Por otra parte, los que dominen el idioma castellano podrán encontrar un trabajo mejor y con más facilidad, en comparación con los graduados de otras carreras.

"Entre los 46 graduados de este año, 45 han encontrado trabajos bien pagados, como de diplomáticos de Cancillería," señaló Li Ping, la responsable del departamento de español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, el primer centro que desarrolló la enseñanza de español en China en 1952.

Además, según Li, desde 2001, ninguno de los graduados de la facultad de español ha estado desempleado en los últimos 4 años.

El número de universidades chinas que tienen departamentos de español son más de 20, una cifra que duplica lo registrado hace 5 años.

El Instituto Cervantes, con objetivo promover y difundir el español, ayudará también a cubrir la creciente demanda de intérpretes, técnicos, guías turísticos, directivos y profesores con dominio del español en China.

En la inauguración, el director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, destacó que los Juegos Olímpicos de Beijing de 2008 y la Exposición Universal de Shanghai de 2010 contribuirán a incrementar la demanda de personas que hablen y conozcan la lengua española.

Igualmente destacó los flujos turísticos que se están produciendo en ambas direcciones, debido a la apertura de una ruta aérea directa entre China y España el año pasado. Además, el fuerte potencial de las relaciones de China con las Américas de habla española también ha disparado la demanda.

Aunque muchos chinos toman el español como una lengua "minoritaria", "no es precisamente una lengua minoritaria, sino que cruza continentes y es compartida por casi 500 millones de personas, lo que significa que es la cuarta más hablada en el mundo", destacó Molina.

"El español es imprescindible para mantener contactos con España, Hispanoamérica e, incluso, Estados Unidos, que es el tercer país con mayor número de hispanohablantes, y su gran extensión internacional la convierten en un recurso económico útil para hacer frente al cada vez más complejo y competitivo mercado laboral", agregó.

En similares términos se manifestó el Príncipe Felipe de Asturias, al recordar que "cualquier ciudadano del planeta que llegue a dominar el chino y el español, podrá comunicarse con casi un tercio de la población mundial".

El Instituto Cervantes, por su parte, incluye también el Aula Virtual del Español, método para la enseñanza del español a través de internet, que podrá seguirse en China de forma presencial o a distancia, con el fin de difundir el español de moda por todo el país asiático.

La biblioteca con más de 20.000 volúmenes en el Instituto, que lleva el nombre de Antonio Machado, autor clásico de la lengua castellana, brindará a los ciudadanos chinos la más completa oferta de libros en español de toda Asia, añadió Molina.

El Instituto Cervantes se creó en 1991 y el de Beijing fue el centro número 58 de una red de 38 países y el segundo de Asia (tras Manila).

Agencia de Noticias Xinhua (China)
www.spanish.xinhuanet.com
14/07/2006

Cilengua, un nuevo nombre para el mayor proyecto en torno al español

Logroño.- Cuando quedan solo semanas para su puesta de largo –las obras concluirán el próximo mes– el Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española de San Millán de la Cogolla ha estrenado la imagen corporativa que le distinguirá a partir de ahora, y nueva denominación. Conocido hasta hace unos días por su acrónimo CIILE ha pasado a denominarse «Cilengua», «un contractivo más amplio y referido al estudio de la lengua», ha señalado el consejero de Cultura y vicepresidente de la Fundación San Millán, Luis Alegre.

«Nos encontramos –explica el consejero– con que había otros centros concurrenciales y competenciales, por lo que, a la hora de señalar otros contractivos del genérico, y en síntesis de denominación completa, se convierte en la utilización del contractivo más amplio y referido al estudio de la lengua, como es Cilengua».

El Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española –el proyecto más ingente en torno a nuestro idioma– tiene nuevo sobrenombre y nueva imagen gráfica, en la que se ha incluido la vírgula de la letra «ñ», como un guiño, y nunca mejor dicho, a la lengua castellana. «La «ñ» se ha convertido en un icono de la palabra española debido a la defensa realizada unas veces por instituciones, otras por académicos, por empresas y hasta por particulares, debido a que la Unión Europea propuso a España su eliminación, solo por razones de mercado», afirmó el consejero.

Con «ñ» de «Logroño» y de «cariño»

Una letra defendida en España y que identifica no solo el país, sino también a Logroño y a otros topónimos riojanos, como Grañón y Valgañón, a los que Alegre homenajeó en un juego de palabras para profesar el «cariño» hacia la «ñ» y hacia su vírgula que identifica ahora al Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española.

Alegre indicó también que «Cilengua» es un nombre «fácilmente identificable que tiene similitud con otros idiomas; tiene un sentido universal y común a toda la comunidad hispanohablante». Explicó que se aplicará «en todos los elementos que emanen de la actividad del propio Centro, y entre ellos fundamentalmente

en las publicaciones, fruto de las investigaciones del día a día».

En internet tendrá también su espacio propio: cilengua.es. Además, Alegre ha anunciado que el Consejo Científico del Centro de la Lengua –formado por expertos de reconocido prestigio en los ámbitos de la historia de la lengua, de la literatura y la edición de textos, entre otras disciplinas– se reunirá en San Millán a finales de agosto o principios de septiembre, lo que supondrá la apertura de este gran proyecto, que sin haber materializado aún su sede física ya se ha embarcado en distintas iniciativas.

El estudio de las biblias hispánicas, una toponimia del Estado español, un diccionario científico latino-español y el encargo de colaborar en el *Diccionario Histórico de la Lengua Española* son algunos de los proyectos en los que trabajan los tres institutos que vertebran el Centro. Estos departamentos son Los Orígenes de la Lengua, dirigido por el catedrático de Lengua Española de la Universidad de La Rioja, Claudio García Turza; Historia de la Lengua, con el catedrático de Historia de la Lengua de la Carlos III, José Antonio Pascual, al frente; y el instituto Biblioteca Hispánica, bajo la dirección de Pedro Cátedra, catedrático de Literatura Española de la Universidad de Salamanca.

SONIA BARRADO
ABC. www.abc.es
16/07/2006

Más de 10.000 alumnos portugueses eligen el español

Lisboa.- El número de alumnos que optan por la lengua española en los colegios portugueses se ha duplicado en los últimos dos años y supera ya los 10.000. Según los datos del consejero de Educación de la Embajada española, Francisco España, la educación del castellano en las escuelas básicas y secundarias lusas, que comenzó en 1991 con 30 alumnos y tres profesores, cuenta ya con 10.230 alumnos y 204 profesores, distribuidos por 138 colegios de todo el país.

La opción por el español es consecuencia del espíritu de apertura de las nuevas generaciones, según el consejero, que acaba de encontrarse en la Escola Secundária Pinherio e Rosa, de Faro, con los profesores que enseñan español en el Algarve. El diplomático atribuye el interés de los portugueses por la lengua española a la fluidez de las relaciones económicas entre los dos países.

El consejero cree también que ese interés es mutuo, y que los jóvenes españoles cada vez se acercan más a la lengua de Camoes. Según España, en las escuelas superiores de idiomas españolas ya no quedan plazas para portugués y, solo en Badajoz, hay ya 9.000 alumnos de portugués en las escuelas oficiales y no oficiales. Un fenómeno común a otras zonas fronterizas con Portugal.

El País
17/07/2006

Yo gugleo, tú gugleas

El director de la Real Academia Española dijo que en un futuro habrá que plantearse si el castellano incorpora como verbo el nombre del buscador de internet más usado.

El director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, reconoció hoy que algunos anglicismos, como "leasing", son difíciles de sustituir por términos españoles y se preguntó, medio en serio medio en broma, si habrá que admitir en un futuro el verbo "guglear".

García de la Concha aludió a esa posibilidad al presentar la Memoria del 2005 de la Fundación del Español Urgente, Fundéu, que promueven la Agencia Efe y el BBVA, en la que se llama la atención sobre los numerosos errores lingüísticos que se cometen en los medios de comunicación.

El uso generalizado de internet ha traído consigo la aparición de diversos términos que se han extendido con facilidad entre los usuarios y que obligan a las Academias de la Lengua de los países hispanohablantes y a los departamentos de estilo de los principales medios de comunicación a pronunciarse sobre ellos.
Uno de ellos es "Google", el nombre del buscador más extendido en la red y que ya ha sido admitido como verbo, "to google", en el diccionario Merrian-Webster Collegiate.

Ante esa incorporación, García de la Concha bromeó hoy y se preguntó si las Academias no tendrán que plantearse dentro de poco la adaptación al castellano de ese verbo inglés y recomendar que se diga "guglear": "yo gugleo, tú gugleas...".
"No sé si los de Google estarán muy contentos, porque es una marca comercial que se convertiría en nombre común, como le pasó en su día a Maizena", que en el Diccionario de la Academia está recogida como "maicena", añadió el director de la RAE.

Álex Grijelmo, presidente de la Agencia Efe y vicepresidente primero de la Fundéu, le siguió la broma a García de la Concha y dijo que, "gugleando, gugleando", se comprueba que las recomendaciones de la Fundación son tenidas muy en cuenta en los medios de comunicación de Hispanoamérica, en los que, en general, se observa una preocupación por el idioma mayor que en los españoles.

García de la Concha afirmó que la internacionalización de las finanzas ha dado lugar a la incorporación de anglicismos al español que no siempre son fáciles de sustituir, como sucede, por ejemplo, con "leasing", cuyo equivalente en español, "arrendamiento financiero", "es menos breve" y al final puede acabar ganando el terreno la palabra inglesa.

El exceso de confianza que suele tener el periodista en sí mismo, la premura con la que se trabaja y "el fallo del sistema educativo de base" son algunas de las causas que están detrás de los errores que se cometen a diario en los medios de comunicación de habla española, según pusieron hoy de manifiesto García de la

Concha y Alberto Gómez Font, coordinador general de la Fundéu.

"Hoy llegan a la Universidad alumnos que, en otras épocas, no habrían superado el bachillerato elemental", dijo el director de la RAE tras subrayar la importancia de unos buenos planes de enseñanza.

La inseguridad en las concordancias, la abundancia de leísmos, el empleo de queísmos (supresión de la preposición "de" en expresiones como "estar pendientes que", "estar seguros que"), mezcla constante del estilo directo e indirecto (más en la prensa escrita) y una entonación inadecuada en los medios audiovisuales, son algunos de los errores detectados por la Fundéu en su Memoria del 2005.

Entre otras muchas recomendaciones, la Fundación recuerda igualmente que "calcinado" y "carbonizado" no significan lo mismo, que es mejor decir "desalinizadoras" que "desaladoras", que "inhóspito" no es lo mismo que "inhabitable" y que no se debe abusar del verbo "realizar", que puede ser sustituido por "efectuar", "desarrollar", "elaborar", "plasmar", etcétera.

EFE
La Nación (Argentina)
www.lanacion.com.ar
18/07/2006

Fundéu detecta falta de sensibilidad hacia el idioma en los medios

En su primer año de existencia, la Fundación del Español Urgente detectó una falta de sensibilidad hacia el idioma en los medios de comunicación y llamó la atención sobre los numerosos errores que se cometen, la mayoría de ellos relacionados con la ortografía, la sintaxis y el empleo innecesario de anglicismos.

Esa despreocupación generalizada por el idioma, más patente en los medios audiovisuales que en los escritos, queda reflejada en la Memoria del 2005 de la Fundéu, que fue presentada hoy por el director de la Real Academia Española y presidente de la Fundación, Víctor García de la Concha; por Álex Grijelmo, presidente de EFE y vicepresidente primero de la Fundéu, y por Javier Ayuso, director de Comunicación del BBVA, entidad patrocinadora de la Fundación.

Heredera de la labor realizada por el Departamento del Español Urgente de EFE, creado en 1980, la Fundéu ha funcionado 'como un comando rápido de actuación', afirma Grijelmo en la memoria, y a lo largo de 2005 ha respondido miles de consultas y ha tratado de aclarar por la línea de Efe las dudas que se plantean a diario en cualquier medio de comunicación.

¿Es correcto decir 'el bebé' y 'la bebé'? ¿Se debe suprimir el artículo en las informaciones relacionadas con los huracanes Katrina, Wilma y Rita? ¿El nuevo Papa se llama Benedicto dieciséis o decimosexto? ¿Hay equivalentes en español a voces inglesas como 'mobbing', 'bulling' o 'phising'?

A esas y otras muchas dudas ha salido al paso la Fundéu, una entidad que se

puso en marcha en febrero de 2005 con el objetivo de velar por el uso correcto del español en los medios de comunicación. Desde el principio se ha institucionalizado la colaboración con la Academia de la Lengua, cuyo director preside la Fundación.

Tras el nacimiento de Doña Leonor, la hija de los príncipes Felipe y Letizia, muchos dudaron sobre el género de la palabra 'bebé' y no sabían si era correcto decir 'la bebé'. Sí lo es porque esa voz es de género común y, además, admite la acentuación llana y aguda: 'bebe' y 'bebé'. En algunas zonas de América se dice 'la beba' y también son adecuados los diminutivos 'el bebito' y 'la bebita'.

En sus informes, la Fundéu recordó que lo correcto es decir Benedicto dieciséis y no decimosexto; aconsejó que, cuando se hable o escriba de huracanes, no se suprima el artículo delante de 'Katrina', 'Rita' o 'Wilma', y recomendó utilizar 'acoso laboral' o 'acoso moral' en lugar de 'mobbing', y 'acoso escolar' en vez de 'bulling'.

En su primer año, la Fundéu ha firmado acuerdos con empresas como Radio Televisión Española, Tele 5 y, hoy mismo, con la cadena Cuatro, para asesorarles sobre la utilización del idioma y hacer informes periódicos sobre los errores que detectan en los programas informativos.

Al presentar en la sede de la Agencia EFE la Memoria del 2005, Joaquín Müller, director de la Fundéu, dijo hoy con claridad que la situación del idioma en los medios de comunicación 'no es alarmante pero sí al menos preocupante', porque se observa 'cierta despreocupación' por el uso correcto del español y hay 'una falta de sensibilidad hacia el idioma, y eso parece ilógico' dado que el idioma 'es un instrumento básico del periodismo'.

Víctor García de la Concha aseguró que esa falta de sensibilidad que ha observado la Fundéu 'es un pecado *contra natura* porque los medios de comunicación escritos y orales son nada más y nada menos que lengua, están hechos de palabras', y son estas empresas las que deben tener 'una mayor conciencia de la responsabilidad' que supone el patrimonio de la lengua, compartido por veinte países.

'El hecho de que los medios utilicen mejor ese patrimonio los convierte en los mejores maestros, para bien o para mal, de quienes establecen contacto con ellos, y de ahí su enorme responsabilidad', dijo el director de la RAE, quien se mostró 'orgulloso' de lo que ha conseguido la Fundéu en su primer año de funcionamiento, entre otras razones porque se han sentado las bases para que la fundación se extienda a América y se implante en países como México y Argentina.

La Memoria del 2005 'es un documento periodístico que muestra los principales errores que se han cometido en los medios de comunicación', afirmó Álex Grijelmo, para quien las empresas que mejor escriben y hablan 'son los que muestran una mayor inteligencia', en tanto que la despreocupación por el idioma puede convertirse en 'despreocupación por el razonamiento'.

¿Qué medios cometen más errores? El filólogo Alberto Gómez Font, coordinador general de la Fundéu, puso el dedo en la llaga al afirmar que el idioma se utiliza peor en los medios hablados que en los escritos y, dentro de los primeros, son los informativos de las televisiones los que peor lo hacen.

No obstante, la Fundéu ha comprobado también que en esos informativos, especialmente en los de TVE, se ha mejorado en el uso del español y se han tenido en cuenta las recomendaciones de la Fundación.

Javier Ayuso, vicepresidente segundo de la Fundéu, subrayó que el BBVA promueve esta fundación porque 'invertir en español es la mejor inversión' y aseguró que la lengua española 'es un importante activo', tal y como ha comprobado el Banco en su expansión por América Latina.

EFE
Terra Actualidad. actualidad.terra.es
18/07/2006

El Instituto Cervantes es 'la casa común de todas las lenguas de España'

El director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, afirmó que una de sus mayores satisfacciones, desde que hace algo más de dos años accedió al cargo como director del Instituto Cervantes (IC), es haber hecho de esta institución cultural 'la casa común de todas las lenguas de España'.

En una entrevista el director del Instituto Cervantes (IC) explicó que 'una de mis mayores satisfacciones es haber incluido a todas las lenguas de España en el IC y actuar con ellas de la misma forma que con el español, que es nuestra lengua común y la que hablamos 500 millones de personas en todo el mundo'.

Molina destacó el hecho de ser el primer director que estableció acuerdos formales con las instituciones culturales y educativas de todas las autonomías, no en vano, explicó, las bibliotecas de las sedes de Palermo (Italia), Lyon (Francia) y Damasco (Siria) –estas dos últimas se inaugurarán en noviembre– llevan el nombre de Salvador Espriu, Gabriel Aresti y Álvaro Cunqueiro, respectivamente.

Expandir la lengua y la cultura española

Nombrado director del Instituto Cervantes en mayo de 2004, una de las decisiones más madrugadoras del actual Gobierno socialista, César Antonio Molina aseguró que el actual Ejecutivo de Rodríguez Zapatero otorga una gran importancia a la expansión por todo el mundo de la lengua y la cultura españolas.

Así, explicó que el presidente José Luis Rodríguez Zapatero 'es el primero en dar ánimos y ratificar lo que yo propongo'. 'El entusiasmo nos ha llevado a abrir centros en todo el mundo, y además en lugares que no son Europa, con las dificultades que ello conlleva; pues abrir un centro en China, por ejemplo, equivale a abrir una docena en Europa', comentó. Sin embargo, destacó que el Gobierno español 'es consciente de eso, y el presidente sabía a quién nombraba (director

del IC), a alguien que no iba a estar quieto y tranquilo, y yo acepté a sabiendas de que si me elegían a mí era para ir hacia adelante y no para detenerse o ir a cámara lenta, yo nunca he actuado así en mi vida, y creo que el Cervantes está dando un salto gigantesco'.

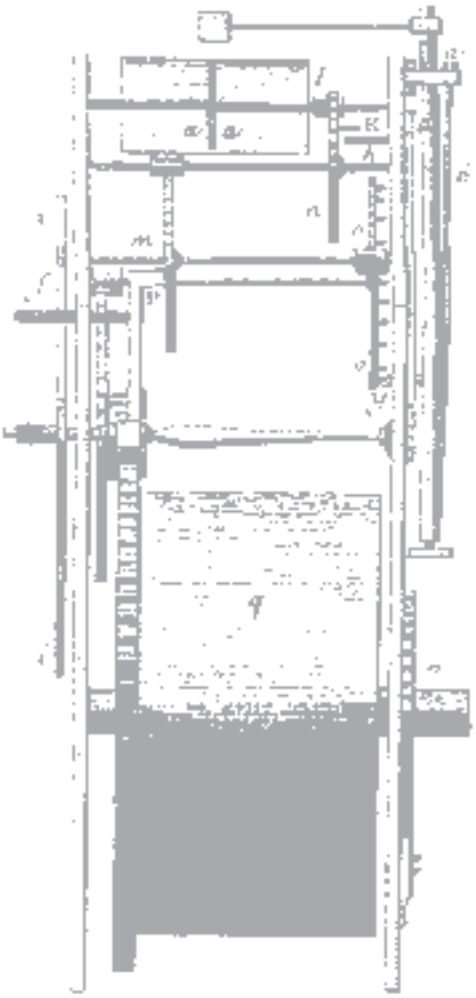
Apertura de nuevas sedes

A lo largo de la pasada legislatura, la institución abrió cuatro centros y al final de la actual las previsiones de Molina es que el Cervantes pueda presumir de haber abierto 25 sedes más.

Preguntado por la importancia que uno y otro Ejecutivo le otorgan a la institución y a la labor que desarrolla, César Antonio Molina dijo que 'cada Gobierno le concede la importancia que ha querido, de la misma manera que cada director le concede el esfuerzo que quiere; afortunadamente el IC ha tenido un gran desarrollo en los últimos quince años'.

'Lo que pasa –agregó– es que en estos dos años hemos entendido el Instituto como una gran empresa educativa y cultural, y nos hemos volcado en el trabajo y en su desarrollo; hemos utilizado métodos de empresa, porque no por ser una entidad pública tenemos que tirar el dinero, sino que tenemos que gestionarlo bien'.

Sobre este particular, Molina señaló que el presupuesto de la institución 'hay que saber gestionarlo y administrarlo', e incidió en la necesidad de implicar en su financiación 'a muchas instituciones públicas y privadas, y convencer a Hacienda', subrayó.



Invertir en el IC

A su entender, el dinero que se destina al IC 'no es un gasto, sino una inversión, para nuestra cultura, para nuestra economía, para España, como marca, y para difundir lo que españoles e hispanoamericanos somos hoy en el mundo; por lo tanto es una inversión que produce beneficios, no a largo plazo sino en un pequeño espacio de tiempo'.
'Hay instituciones públicas como el IC, pero también hay grandes empresas espa-

ñolas que son conscientes de lo importante que es la difusión de nuestra lengua y nuestra cultura para sus propias actividades económicas, y nosotros somos, de alguna manera, quienes vamos abriendo camino para la cultura pero también para que la economía española e hispanoamericana tengan un camino franco en el desarrollo de sus actividades', aseveró.

Planes de futuro

En cuanto a la expansión del IC, Molina destacó que en Asia la institución nunca ha tenido una gran presencia activa salvo en Filipinas, donde se ha abierto recientemente una moderna sede.

Tras la inauguración de la sede de Pekín, el Instituto Cervantes abrirá el próximo año sus representaciones en Tokio, Seúl, Nueva Delhi y Shangai, y a finales de 2006 abrirá cuatro nuevos centros en Brasil que se unirán a los dos ya existentes.

Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Canadá, serán otros lugares donde el IC se plantea abrir nuevas sedes en los próximos años.

Formar a profesionales

Respecto a la labor de formación de profesionales, Molina indicó que en Brasil el español es la segunda lengua más hablada y su enseñanza es obligatoria.

En este sentido, el director del IC destacó la gran labor que desarrolla el Centro de Formación de Profesores de Alcalá de Henares, que entre sus retos tiene atender la gran demanda actual de profesores de español en todo el mundo.

'El éxito a veces provoca que la demanda sea tan ingente que tengamos dificultades para satisfacerla, pero eso siempre es bueno, lo peor sería al revés. Hay millones de personas que quieren aprender la lengua española', concluyó.

EFE
Terra Actualidad. actualidad.terra.es
23/07/2006

Los 'culebrones', determinantes en la expansión y conquista del español

El catedrático de Lengua Española de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna, Humberto Hernández, afirma que las telenovelas son determinantes en la actual expansión y conquista de la lengua española en el mundo. "Son buenas trasmisoras de la lengua española en todas sus variedades lingüísticas, y están haciendo una buena promoción del español en el mundo", señala.

Hernández es además director del curso que se desarrolla esta semana sobre *Tratamiento de la pluralidad lingüística y la enseñanza del español* en la Universidad de Verano de La Gomera (UVLG).

Reconocer la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano hablante es el objetivo del curso, aunque el catedrático señala que "el español de Canarias es el centro del español", y que "el resto es periferia, tanto el de la Península como el de América".

Además, expuso que "la modalidad meridional es la que predomina en un 90%

de los hispanohablantes, es decir, son más frecuentes en el español fenómenos como el seseo, la utilización del ustedes y la particular pronunciación de la s predorsal".

Humberto Hernández se muestra optimista en cuanto al futuro del español y cree que la multiculturalidad dentro de las aulas enriquecerá nuestra lengua. Añadió que "no hay lenguas puras, ni culturas puras. En estos momentos somos partícipes de la formación de una nueva cultura con la nueva realidad de 4 millones de extranjeros."

En cuanto a la situación del español en EE.UU., el catedrático de Lengua cree que el spanglish es una modalidad pobre con poca capacidad comunicativa, que no debemos potenciar. "El español se habla en los sótanos del imperio en EEUU, es una lengua peor considerada que el inglés", asegura el catedrático.

El español es la tercera lengua más hablada del mundo en cuanto a número de habitantes, tras el chino y el inglés; sin embargo, no es lengua oficial en la Unión Europea. El español está lejos de conseguir convertirse en una lengua internacional. "El sueño de una lengua internacional", comenta Humberto Hernández, "solo lo ha conseguido el inglés, y si cayese el inglés, tendríamos que aprender chino".

Canarias Ahora
www.canariasahora.com
27/07/2006

La RAE publicará en 2007 la nueva Gramática de la Lengua Española que atenderá las variedades regionales de América

El director de la RAE, García de la Concha, declaró en una entrevista con Europa Press que el próximo otoño verá la luz la nueva *Gramática oficial de la Lengua española* que saldrá de los límites del español peninsular, ya que atenderá las variedades regionales de América. "Estamos haciendo la gramática del español total", aseguró el máximo responsable de la Real Academia de la Lengua.

Esta gramática, respaldada por Caja Duero, tendrá dos versiones: una extensa de 2.000 páginas "porque hay que tratar todo el español con todas sus variedades" y después se editará una versión abreviada de 400 páginas "que será la que tenga mayor difusión", agregó.

En el marco de los pasos que están siguiendo los académicos para terminar esta magna obra, señaló que en la tercera semana de septiembre, se reunirá la Comisión Interacadémica que va a proceder al estudio y a la aprobación de otros diez capítulos de esta nueva Gramática.

El siguiente pasó será la reunión de una comisión interacadémica, posiblemente en el Perú a comienzos de febrero, "para aprobar ya los capítulos que faltan, antes de someter la *Gramática* a la aprobación de todas las Academias en Medellín (Colombia) en una sesión publica presidida por los Reyes de España.

De la Concha recordó que la última edición de la *Gramática Académica de la*

Lengua es de 1931. Este volumen repetía la gramática académica creada en 1917 con algunas pequeñas modificaciones. Una de las principales diferencias de esta nueva edición es que han colaborado en ella todas las academias, no solo la Española, además de describir tanto la norma española como la americana.

Diez años de trabajo

"Llevamos diez años trabajando y discutiendo y esperamos terminar la obra para estas fechas". "Es una radiografía del español y será una gramática descriptiva de cómo va a ser el español hoy, pero también normativa diciendo si una cosa es correcta a unos niveles o a otros porque un término puede ser correcto en el lenguaje coloquial pero incorrecto en el lenguaje cuidado", explicó.

Respecto a otros proyectos de la Real Academia, García de la Concha recordó el *Diccionario de Americanismos* que estará terminado en el 2008 para ser publicado en el 2009. Tendrá unas 100.000 entradas y cerca de medio millón de acepciones.
El director de la RAE señaló que ya en la edición del Diccionario de 2001 hicieron un "gran esfuerzo" por incorporar americanismos y de hecho hay 28.000 marcas en esta edición, pero matizó que todavía quedan fuera muchísimas palabras o acepciones que ya no se usan o se usan de una manera limitada. "Era preciso que todo ese material se recogiera y no se perdiera". "Este *Diccionario de Americanismos* incluirá todos los regionalismos para saber cómo se llama al gorrión en cada una de las regiones de América", alegó.

Dicha obra facilitará también el establecimiento de los criterios que deben cumplir los americanismos para pasar al *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), lo que se podrá hacer de manera sistemática.

En esta misma línea de colaboración con Hispanoamérica, afirmó que la RAE está elaborando un *Diccionario del estudiante*, "más aligerado" que en la versión española, para jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años.

Proyectos en internet

En cuanto a los proyectos para ser divulgados por internet, García de la Concha recordó que ya se puede consultar en la red el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD). No obstante, el equipo de técnicos de esta Institución está creando un programa informático para "despedazar" el *Diccionario Panhispánico de Dudas* y que sea navegable con rapidez. "Queremos que uno pueda ir directamente a la duda que tenga en cada momento", indicó.

Asimismo, destacó que por primera vez las Academias se habían puesto de acuerdo para ofrecer una respuesta unitaria a 7.000 dudas básicas. En esta misma línea, resaltó que ya habían pedido a los principales medios de comunicación que se comprometieran a utilizar en sus textos el DPD como referencia.

Igualmente, comentó que a finales de septiembre acudirá invitado por la Sociedad Internacional de Prensa a impartir una conferencia que versará sobre el Diccio-

nario Panhispánico de Dudas."Haremos un gran despliegue para que los medios que aún no se han sumado a la iniciativa de adoptar el DPD como referencia se decidan y los medios de allí puedan tener un contacto directo con la Academia. Este contacto sería beneficioso recíprocamente porque nosotros podríamos resolverles las dudas que nos presentaran y a su vez ellos nos están enriqueciendo con sus sugerencias y nos va a permitir actuar enseguida", reconoció.

Uno de los objetivos de la RAE es crear una enorme red en torno al *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Respecto a las consultas y a las dudas de los hispanohablantes, de la Concha resaltó que llegan a la Academia en torno a 400 consultas diarias procedentes de todos los lugares del mundo. Estas preguntas reciben contestación en 24 o 48 horas gracias a un equipo especializado bajo el título de 'Servicio de Español al día' compuesto en su mayoría por filólogas.

Europa Press
www.europapress.es
13/08/2006

Dime cómo insultas y te diré quien eres

El recientemente lanzado *Diccionario de la injuria* recopila unos mil insultos en español, desde los "mentiroso" y "maldito" intercambiados entre Dios y la serpiente, hasta los más rebuscados.
Buenos Aires (Jorge Boccanera, para Télam).- Un cóctel de palabras de escarnio que atraviesa la historia de la humanidad y en cada región se integra al código del habla popular es el eje del *Diccionario de la injuria* que acaba de publicar la editorial Losada con unos tres mil insultos en español.

Preparado por dos escritores-periodistas, Sergio Bufano y Jorge Perednik, este catálogo de modos de descalificar, que como tema interesó a Jorge Luis Borges, Isidoro Blaistein y George Brassens, remite a dos orígenes de la ofensa: "uno popular y otro erudito", en una inventiva siempre renovada para denostar, que se vale a ratos de la zoología ("burro", "cerdo") o de una supuesta anormalidad ("cabezón", "orejudo", "enano) o enfermedad.

"Parte de los insultos apuntan a atacar la capacidad intelectual del otro. 'Boludo', 'imbécil, idiota', 'mogólico', juegan con la minusvalía mental para herir al destinatario. Otros apuntan a alguna deficiencia corporal, a las creencias, a los orígenes, a la pertenencia social, racial, religiosa, etcétera".

"En el ámbito político –especifica– siempre me pareció notable que algunas palabras, como '¡fascista!' o '¡comunista!', en vez de describir una adhesión partidaria o un ideario, tiendan a ser pronunciadas con una fuerte carga injuriosa".

El envío a un lugar *non sancto*, podría estar revelando odio e impotencia, algo de la personalidad del emisor. "En el momento del insulto la persona abre una puerta dentro suyo que deja salir lo más propio de su individualidad. Escuchando cómo insulta una persona, con cuáles gestos, se puede conocer cómo esa persona

es, más allá de la máscara que ofrece a los otros".

"El insulto tiene que ver con la circulación de energía en un individuo –explica– y los obstáculos que esa energía encuentra en su trayecto, y cómo encuentra en el insulto un modo de liberarse".

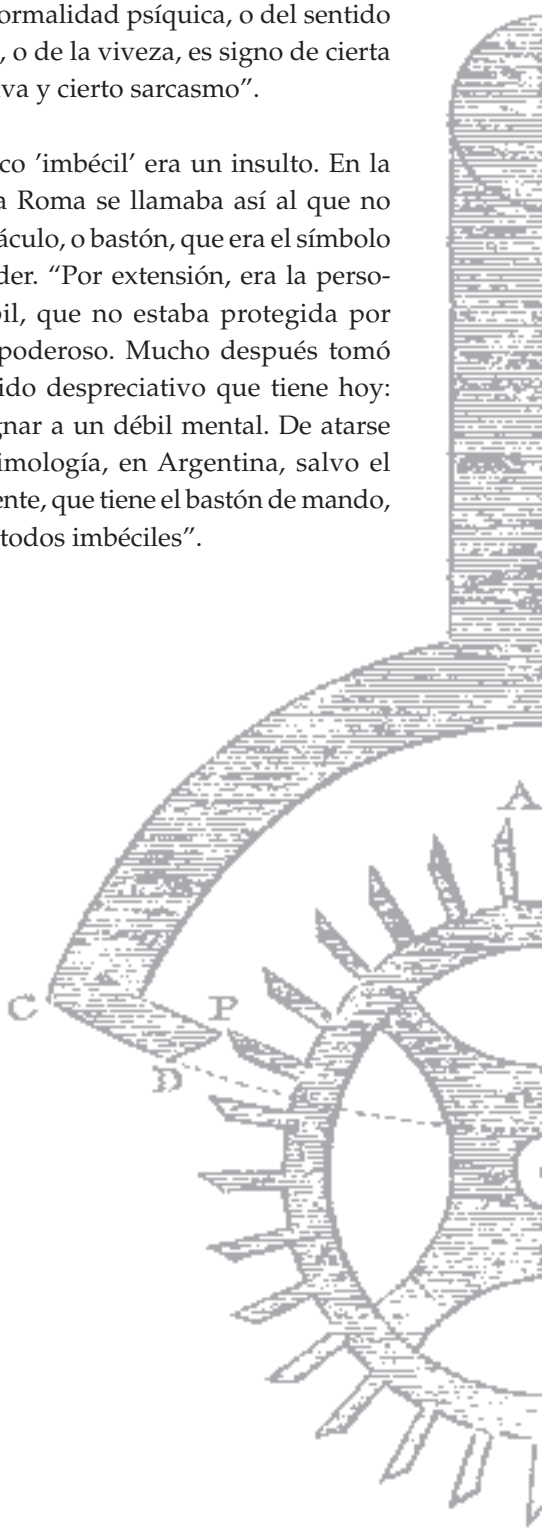
En este diccionario se anotan como primeros insultos los términos "mentiroso" y "maldito" intercambiados entre Dios y la serpiente. "La acción de ofenderse entre sí es parte de la condición humana. Cuando Dios echó a Eva y Adán del paraíso los condenó –en un fragmento omitido de la Biblia– a ser 'malditos' por toda la eternidad.

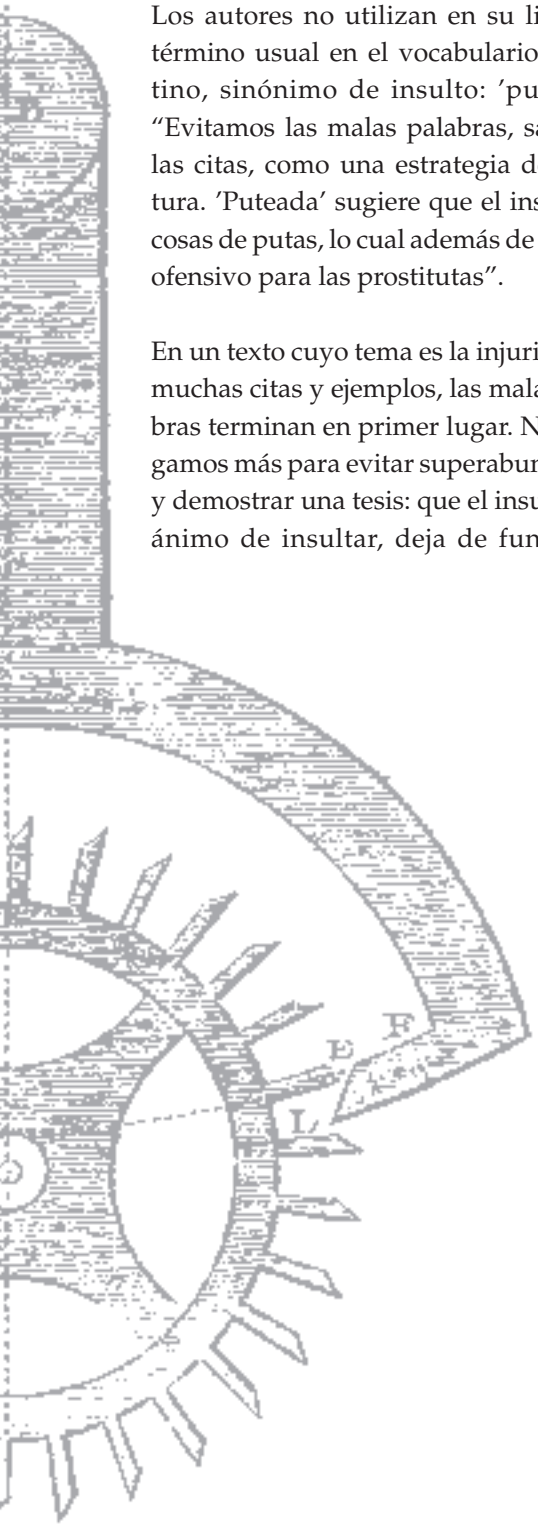
En latín 'maledictio' significa 'mala palabra'. "El don de la palabra sería exclusivo de un único animal, el ser humano, aunque muchas especies tienen lenguajes complejos comprobados. Podría mejorarse la definición diciendo que el humano, más que el único animal parlanchín, es el único animal injuriador".

Poeta, autor del ensayo *La fantasía del poeta en Freud* y traductor de Swift y Milton, Perednik apunta que "el insulto raramente inventa palabras nuevas, pero sí da nuevos sentidos o usos a palabras existentes. Ahí concentra toda su creatividad".

La palabra 'idiota' en su origen no tenía una carga insultiva, "era la persona que en la antigua Grecia vivía retirada, fuera de la vida pública. Extender esta condición de 'idiota' a los que están retirados de la normalidad psíquica, o del sentido común, o de la viveza, es signo de cierta inventiva y cierto sarcasmo".

Tampoco 'imbécil' era un insulto. En la antigua Roma se llamaba así al que no tenía báculo, o bastón, que era el símbolo del poder. "Por extensión, era la persona débil, que no estaba protegida por algún poderoso. Mucho después tomó el sentido despreciativo que tiene hoy: a designar a un débil mental. De atarse a la etimología, en Argentina, salvo el presidente, que tiene el bastón de mando, somos todos imbéciles".





Los autores no utilizan en su libro un término usual en el vocabulario argentino, sinónimo de insulto: 'puteada'. "Evitamos las malas palabras, salvo en las citas, como una estrategia de escritura. 'Puteada' sugiere que el insulto es cosas de putas, lo cual además de falso es ofensivo para las prostitutas".

En un texto cuyo tema es la injuria y hay muchas citas y ejemplos, las malas palabras terminan en primer lugar. No agregamos más para evitar superabundancia y demostrar una tesis: que el insulto, sin ánimo de insultar, deja de funcionar.

"En el ambiente del teatro 'mierda' es una expresión de buen augurio; 'hijo de puta', un insulto tradicionalmente fuerte, puede también revelar la admiración que se tiene por alguien".

Con el insulto a ratos se ejerce la discriminación ("judío", "boliviano", "negro"); se ofende, se busca marcar territorio, establecer una jerarquía: "El insulto es una de las herramientas preferidas de la discriminación social –opina Perednik–. Casi se diría que en el terreno del lenguaje la discriminación se reduce a eso, a poner como figura central alguna de las variantes más o menos refinadas o brutales del insulto".

"Ahora, las personas, desde niños, son discriminadores, y hay que ver la crueldad con que algunos tratan a sus compañeritos. Considero que la discriminación social es lo normal, y en todo caso superarla es el resultado de un aprendizaje", subraya.

Sobre Borges y su libro en el arte de injuriar, se explaya Perednik: "Él imagina cómo se podría hacer un arte de la ofensa verbal y descubre una posición estética posible: que cuanto más distantes son las relaciones entre arte y realidad, mayor es la potencia del arte. Y lo traslada a la injuria para mostrar que cuanto más indirecta es, mayores posibilidades creativas tiene".

También existe el autoinsulto, aunque con mucha menos carga real: "Se escucha a menudo decir '¡Qué pelotudo soy!' o ¡Mirá si seré boludo!'. Son insultos, pero

dudosamente verdaderos. El que se autoinsulta no cree del todo en lo que dice, no quiere revelar una verdad. El interés del autoinsulto es que señala un rasgo de la persona que lo pronuncia: cierta posibilidad de autocrítica".

Otro rasgo de la ofensa es el uso de la temática sexual, las injurias proferidas en obras de numerosos literatos como Quevedo, Cervantes, Asturias, Arlt, y una enfermedad de la incontinencia en materia de insultos, denominada "el síndrome de Tourette".

Por último, refiriéndose al insulto blando ("flaquito", "loquito, "turrita", "guachita"), explica: "es uno de los momentos más emotivos de la lengua, cuando la palabra ofensiva, hiriente, se vuelve afectiva, cariñosa, o parte de un pacto de goce".

"Precisamente una de las propiedades de la lengua es su capacidad erosiva: ir con el tiempo limando los significados extremos de ciertas palabras, poder apropiarse de ellas en forma extensiva, incorporarlas a un uso cotidiano, incluso cambiarles el significado volviendo positivo lo negativo", concluye Perednik.

Línea Capital (Argentina)
www.lineacapital.com.ar
22/08/2006

Pancracio Celdrán: 'Nadie puede cambiar las reglas del lenguaje'

El profesor y lingüista Pancracio Celdrán llama 'energúmenos de la cultura' y hasta 'salvajes' a quienes deciden rebelarse contra las normas del idioma, la sintaxis y todo 'ese andamiaje de la lengua sostenido por la tradición', lo que recalcó hoy al presentar su nuevo libro *Hablar con corrección*.

Publicado por Temas de hoy (Grupo Planeta) y subtitulado *Normas, dudas y curiosidades de la Lengua Española*, el libro nació por encargo de esos editores ante el interés suscitado entre los oyentes del programa 'No es un día cualquiera', que presenta Pepa Fernández en RNE, y los lectores del dominical 'El Semanal', donde Celdrán mantiene un consultorio lingüístico.

'Si con Felipe V y la creación de la Academia de la Lengua se logró un consenso para unificar y respetar el castellano, mostrando cómo se debe escribir, hoy la disgregación y el abuso, los ataques al corazón del idioma, ponen en peligro nuestra cultura común y solo tiramos piedras contra nuestro tejado', sostuvo el autor.

Explicó que 'la sintaxis, la lexicografía o la gramática en general son una herencia común del idioma de Cervantes que nunca podemos transgredir', y aclaró que 'solo la semántica permite jugar con las palabras, que por eso sufren la erosión'. El término 'maricón' se mantuvo intacto, pero su significado hoy está muy lejos de aquel 'hombre gentil o refinado' al que se refería en tiempos de Lope de Vega, puso como ejemplo.

Su libro lo dirige a una ciudadanía preocupada al ver, día a día, que el empobre-

cimiento del idioma avanza 'como una ola gigante del mal decir que se apodera de los medios de comunicación', y por eso advirtió a periodistas, profesores o a todo aquel que hable en público de que presten atención al lenguaje para 'no caer en la trampa del disparate'.

'El lenguaje ha de ser un gran aliado de nuestra expresión personal, pues como decía Ferdinand de Saussure, el hombre toma la palabra cuando nace', señaló Celdrán y recordó que su amor a la lengua se remonta a sus años en el seminario, donde ya adquirió fama de 'mosca cojonera' por sus constantes rectificaciones al hablar.

¿Y cómo nos referimos a nuestra lengua: el español o el castellano?, indagó Alberto Gómez Font (coordinador de la Fundéu) trayendo una dura polémica que el autor mantuvo en la radio: 'Yo defiendo el castellano porque la lengua es de donde nació', sostuvo Celdrán, y admitió que este libro no respeta su criterio, sometido naturalmente a 'los que me pagan'.

¿Y cómo se atreve usted a pontificar sobre el idioma cuando hasta la Real Academia Española (RAE) deja tanta libertad?, quiso también saber alguien, a lo que el profesor agregó que 'esa institución ha sido colonizada por criaturas ajenas a la filología, entran dibujantes, periodistas y gente poco documentada o más atenta al brillo y la mercadotecnia'.

'Los pocos filólogos que quedan son demasiado mayores –añadió– y qué sería del diccionario sin el equipo de doctores, lingüistas y todo esa gente muy preparada que cobrando 1.140 euros al mes son los que realmente trabajan'.

En defensa de las palabras, Celdrán precisó que la etimología es su 'carné de identidad', lo mismo que expresiones o frases sustantivas que vienen de muy lejos y no es lícito cambiar porque sí. 'Hay quien con tal de arrancar una carcajada es capaz de vender a Cervantes', denunció frente a ese 'disparate' que cambió la expresión 'estar en el candelero' por 'estar en el candelabro'.

Celdrán precisó que no está en contra de los préstamos lingüísticos cuando son necesarios, pues hay palabras como fútbol, más exitosas que otras. También acepta invenciones, pero solo 'de creadores de lenguaje que, como Umbral o Cela, se expresan de forma hermosa, porque la Literatura tiene sus leyes'.

El mundo del lenguaje es para este filólogo inagotable 'como un lago donde uno se puede zambullir hasta encontrar algo sorprendente'. Así lo describió al recordar haber compartido esa aventura con otro entusiasta del idioma, Álex Grijelmo, durante largas horas de avión siguiendo la peripecia de una palabra o una frase. El libro contiene las incorrecciones más frecuentes, la explicación y origen de dichos y experiencias populares y la etimología y peripecia semántica de algunas palabras, aunque carece de índice analítico, un fallo que en el futuro intentará subsanar.

EFE
Terra Actualidad. actualidad.terra.es
08/09/2006

Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE

XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

La Universidad de La Rioja celebra el XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), que tendrá lugar del 27 al 30 de septiembre en el campus y reunirá a 200 especialistas de todo el mundo. Esta edición se dedica a "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE".

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) es la organización profesional de mayor prestigio y dimensión internacional en su ámbito; cuenta con un millar de asociados en todo el planeta. La decimoséptima edición del congreso de ASELE tendrá lugar del 27 al 30 de septiembre entre el Edificio Filología de la Universidad de La Rioja y los Monasterios de San Millán de la Cogolla, cuna del español escrito.

En total está previsto que se reúnan más de 200 congresistas procedentes tanto del ámbito académico como del editorial e institucional. La mayoría de ellos son profesores de español y proceden de España, Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Finlandia, Reino Unido, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Noruega, Polonia, Portugal, Suecia), África (Argelia, Namibia, Congo, Tanzania), América (Brasil, Canadá, EE.UU., México) y Asia (Japón, Turquía).

Esta edición se dedicará a "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE", es decir, a avanzar en el estudio científico y en las aplicaciones didácticas del español como lengua extranjera (L2-LE) y a debatir sobre los factores que, desde el punto de vista del aprendizaje del español, condicionan el desarrollo del proceso lingüístico: papel, relación y contexto comunicativo de los hablantes, "gramática" de la oralidad, pronunciación, expresión y comprensión, estrategias de comunicación e interrelación verbal, evaluación didáctica, etc.

Las líneas temáticas del XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) son: La interacción oral, La enseñanza de la pronunciación, La gramática del español hablado, Estrategias verbales y extraverbales de la comunicación oral, y La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva.

comunicacion@adm.unirioja.es
12/09/2006

Más de 200 expertos analizarán en La Rioja las destrezas orales en la enseñanza del español

El XVII Congreso Internacional de ASELE se celebrará a partir del día 27 entre Logroño y San Millán

Logroño.- La Rioja se convertirá en punto de encuentro de más de 200 congresistas de todo el mundo en torno al XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), que se celebrará en la Universidad de La Rioja y los monasterios de San Millán de la Cogolla del 27 al 30 de septiembre.

El vicerrector de Relaciones Internacionales, Juan José Martín Pérez de Nanclares, presentó ayer el programa de esta edición, que versará sobre las destrezas orales en la enseñanza del español como lengua extranjera, acompañado de Luis Alegre, consejero de Educación, y Enrique Balmaseda y Pilar Agustín, del comité organizador.

Para el vicerrector este es un congreso de "gran importancia" que entra dentro de la "apuesta decidida" de la universidad riojana por ampliar los estudios del español en todas sus dimensiones.

Temática

Los 200 expertos en lengua española de los campos académico, editorial e institucional venidos de 27 países analizarán los aspectos de la interacción oral, la pronunciación, la gramática del español hablado, las estrategias verbales y extraverbales y la evaluación de la expresión oral y comprensión auditiva. Según Balmaseda "un campo de gran interés y muy importante para el aprendizaje de lenguas".

La ASELE es, como recordó el consejero, "la organización profesional de mayor prestigio" y cuenta con un millar de asociados en todo el mundo.

RAQUEL ROMERO
El Correo Español (La Rioja)
13/09/2006

Los 220 inscritos en el Congreso de Enseñanza del Español se trasladan hoy a San Millán

El rector de la Universidad de La Rioja, José María Martínez de Pisón, inauguró ayer el XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), que en esta ocasión versa sobre las destrezas orales en la enseñanza del español como segunda lengua.

Después de la jornada inaugural de ayer, que se llevó a cabo en el edificio Filologías de la Universidad de La Rioja, los más de 220 profesionales de la enseñanza del español, que se han reunido en este Congreso, se trasladarán hoy hasta San Millán de la Cogolla para continuar con sesiones matutinas. Las ponencias terminarán el próximo viernes y el sábado los participantes disfrutarán de una jornada más lúdica.

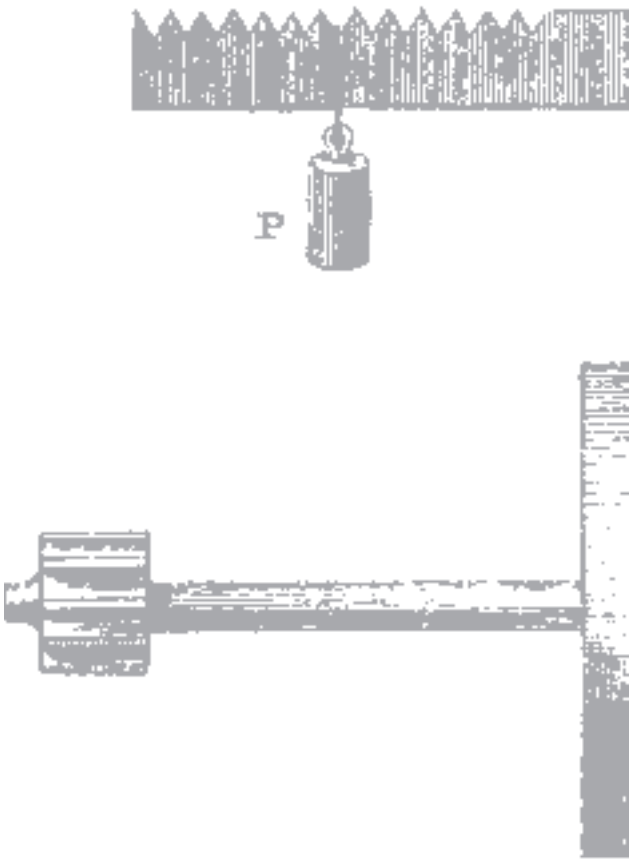
Para el presidente del Congreso, Enrique Balmaseda, la relevancia de este "obedece a la importancia del español" y de su estudio que, a pesar de que arrastra "un cierto retraso, se ha convertido en pionero en muchos aspectos", aseguró ayer Balmaseda, que coloca como uno de los retos del español para el próximo siglo "convertirse en lengua alternativa al inglés en el mundo".

Con otro acento

Por su parte, Judith Liskin-Gasparro, de la Universidad de Iowa en Estados Unidos, encargada de la primera conferencia plenaria, habló sobre la importancia del español en su país. "Nuestros alumnos saben que después de graduarse tienen más posibilidades si conocen el español", asegura la profesora de un país que se enfrenta a nuevos retos, como el aumento de hispanos o el surgimiento de nuevos fenómenos lingüísticos.

ASELE constituye la más prestigiosa organización del mundo en su campo y cuenta con más de mil socios repartidos por los cinco continentes.

RAQUEL ROMERO
El Correo Español (La Rioja)
28/09/2006

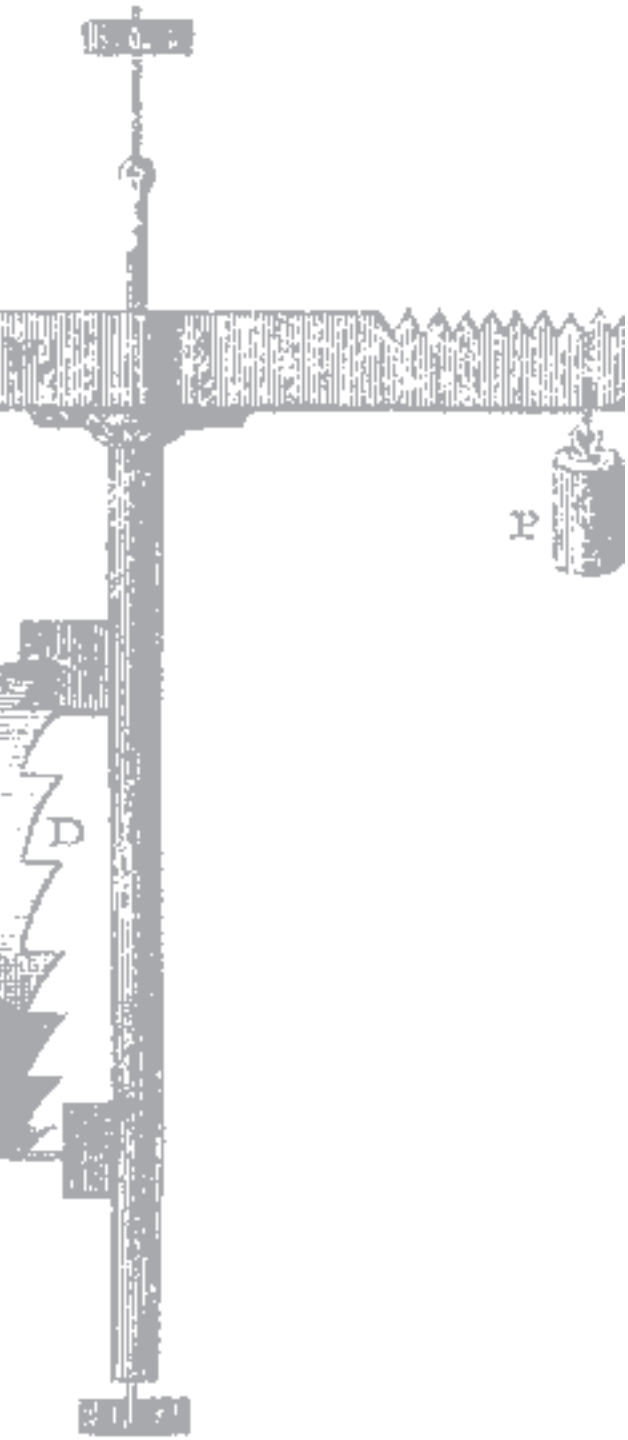


Acentos de Babel

El XVII Congreso de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera reúne desde ayer a 200 ponentes de todo el mundo en la Universidad de La Rioja

No hay una sola explicación que dé respuesta al aumento de estudiantes de castellano en el mundo. En Estados Unidos, la posibilidad de entender a la cada vez más pujante comunidad latina; en Japón, la atracción por el flamenco y la cultura hispana; en África, el sueño de la emigración; en Europa, el deseo de evasión y la fiesta...

Son mil razones que necesitan de herramientas de aprendizaje, como la que la



Universidad de La Rioja plantea en el XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Desde ayer la UR reúne a más de 200 congresistas venidos de todo el planeta, convirtiendo el campus en una torre de babel, pero de acentos del castellano.

"En Gabón, cada vez hay más alumnos que estudian español como segunda lengua, después del inglés, y tiene gran éxito", explica Eugénie Eyeang, profesora. "Lo primero que les enseñamos son los saludos y esas cosas. Luego ya quieren entender las películas de *El Zorro* o la canción de *La cucaracha*", bromea esta gabonesa.

En otros casos, también aparecen razones lingüísticas y económicas. "Los griegos son gente muy interesada en el castellano. Como la gramática griega es muy compleja, el español les parece sencillo", asegura Susana Vázquez, de origen ecuatoriano, pero que desde hace décadas imparte clase en Atenas. "Además, en Grecia el que domina otra lengua tiene un plus mensual de 20 euros, lo que también anima a estudiar", indica.

Desde Turquía, Francia, Brasil, Namibia, Japón... Los profesores, cada uno con su acentillo a cuestas, escuchan atentamente las ponencias, como la de Judith Liskin, profesora en la Universidad de Iowa (Estados Unidos). "Estamos tratando de enseñar un castellano universal. De esta forma se consigue que mucha gente se interese por el castellano porque pueden abrirse muchas puertas en los mercados. Por ejemplo, ahora hay muy pocas

personas que solo estudian el idioma; se compatibiliza con carreras como biología o economía, para trabajar en otros países", resume.

Diario La Rioja
28/09/2006

Presentación del CREADE
http://www.mec.es/creade

El 17 de octubre de 2006 tuvo lugar la presentación oficial del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) en el salón de actos del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

A este acto asistieron la ministra de Educación, Mercedes Cabrera, que de esta forma manifestó su compromiso con este proyecto del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), y por tanto del MEC, e Irene García, en representación de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, quien aprovechó la oportunidad para anunciar la futura colaboración en forma de convenio con el recién nacido. También estuvo presente, como anfitrión, el presidente del CSIC, Carlos Martínez; el director general de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, Alejandro Tiana, y el director del CIDE, José Pérez Iruela.

La presencia de estas personas y sus correspondientes palabras fueron el acompañamiento institucional de la presentación.

Pero el equipo del CREADE quiso que, en el nacimiento social de su proyecto, este estuviera rodeado, como en los cuentos de hadas, por madrinas y padrinos que de alguna manera han contribuido o contribuirán en el futuro a su crecimiento.

En este apadrinamiento estuvo presente ASELE como madrina. Nuestro presidente se dirigió al auditorio explicándoles con cariño quiénes somos y qué hacemos, y aprovechó para agradecer la colaboración ya iniciada. Deseó en nombre de todos los socios larga y feliz vida a la "creadutura". Sus palabras se sumaron a las de los colectivos Amani e IOE; a las de la representante del Instituto de la Mujer; a las de Luz Martínez, que habló de la importancia de la palabra usada para hacer nacer ideas; a las de Xavier Besalú, que leyó poemas procedentes de varias culturas y lenguas; a las de Teresa Aguado, investigadora incansable de la Interculturalidad, y a las de Belén Guerra, de la Fundación "Contamíname", entre otros.

Terminamos con la música evocadora y comprometida de Luis Pastor y un generoso cóctel que nos dejó aún mejor sabor de boca.

"¡Ojalá las presentaciones institucionales se organizaran así más a menudo y mezclaran en dosis tan equilibradas lo formal y lo humano!" Esta fue, con todas las variantes que se puedan imaginar, la frase más repetida por quienes acudimos en un día lluvioso –augurio de fortuna en muchas culturas– a felicitar a las artífices de este sueño hecho ya realidad.

Concha Moreno
Secretaria Tesorera de ASELE
17/10/2006

MISCELÁNEA

PROFESORES DE ELE

Un mensaje dirigido a la Lista FORMESPA (http://formespa.rediris.es) el 12 de julio de 2006 generó una extensa polémica acerca de quiénes están legitimados para enseñar español como segunda lengua. Por su interés, y contando con el permiso de sus autores, transcribimos algunas de las respuestas para los lectores del *Boletín* de ASELE.

1. MERCEDES JÓDAR ÁLAMO

Yo también soy profe de español de Hispánicas y con muchas horas de clase y muchas de formación a mis espaldas (mucho dinero y mucho tiempo, además de mucha vocación) y lamentablemente ahora mismo, con un bebé y sin trabajo (a pesar de hablar perfectamente alemán y de haberme desplazado al extranjero).

Aunque leo los mensajes de este foro con interés, no suelo responder y casi me disculpo por hacerlo ahora, precisamente respondiendo a este e-mail que puede resultar incómodo para la chica que lo ha escrito. Pues bien, por favor, que no se lo tome como algo personal, pero me parece muy injusto que los profesores de otras lenguas, sin formación y sin experiencia, ocupen puestos de trabajo que en mi especialidad ni mucho menos sobran.

Quisiera añadir por otra parte que, en España, desde ya casi todas las universidades, no se hace más que hablar del mucho trabajo y las buenas condiciones que hay en el extranjero para trabajar como profesor de ELE, pero lo cierto es que ¡qué otra cosa podrían decir si lo que quieren es vender sus másteres, sus títulos de posgrado e incluso sus doctorados a los precios que les ponen! Pues no, yo he vivido en Alemania y en Austria y en ninguno de los dos países los profes de español lo tienen fácil si quieren vivir dignamente de esto.

Además, todo este tema de los másteres no es más que una criba económica, que no académica para que sean, los ricos, los que accedan al final a los mejores puestos de trabajo (muy feudal, me parece a mí). Y por si fuera poco... la mitad de los formadores que dan clase en los másteres no ha visto un extranjero en su vida, y si no me creéis, mirad, mirad en internet sus currículos, dialectólogos reciclados, gente de historia del español, titulares de universidad de las disciplinas más surrealistas, de las que ya no producen nada y de buenas a primeras, sin salir de España ni durante un semestre, lo saben todo sobre ELE y se dedican a formar licenciados. ¡¡¡Si es que es una vergüenza!!!

En fin, esta es mi opinión. Me suscribo a cualquier intento de darle un poco de

dignidad a nuestra profesión, que es una lástima que siendo tan joven esté ya tan corrompida.
Saludos,

MERCEDES JÓDAR ÁLAMO
mercedesja@hote-mail.com

2. ÓSCAR

Aunque sobre este tema hay opiniones para todo y se ha discutido muchas veces en otras ocasiones, lamento profundamente que todavía haya quejas de intrusismo en una profesión u otra.

Si una persona realiza un trabajo con la profesionalidad suficiente y encima lo hace bien, ¿qué importancia tiene lo que ha estudiado o la experiencia que tiene? Principalmente habría que tener una insaciable sed de saber y aprender siempre, y esto no te lo da ninguna carrera: se aprende con el tiempo y quien puede dentro de lo que quiere.

La experiencia, al igual que la formación, supongo yo, te dará mayor seguridad para afrontar ese puesto. Si tú en tu empresa solicitas un médico y contratas a un ingeniero, pues lo más probable es que 'fallezca una persona'; pero vamos a ser realistas, si yo en mi negocio necesito un profesor de español y contrato a un fontanero, pues el resultado no será muy bueno, pero no va a morir nadie (salvo yo cuando vengan mis alumnos a protestar).

Bueno, lo dicho, no comento nada más sobre lo que está ya muy comentado y pido disculpas a aquellas personas que se molesten con este breve inciso o con el intrusismo en general. Creo que el intrusismo no existe y en ocasiones es el pretexto de la pereza, porque el tiempo pone a cada uno en su sitio y si una persona trabaja mejor que yo en un puesto, pues bienvenida sea: tendré que mejorar yo si acaso. Saludos,

ÓSCAR
ansgaira@hote-mail.com

3. RICARDO GARCÍA

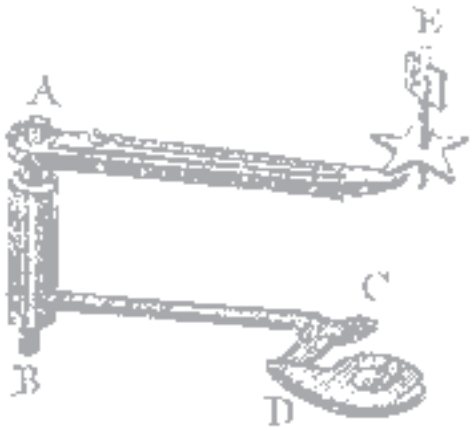
Me han sorprendido un poco las reflexiones sobre el supuesto intrusismo al que algunas personas hacen referencia. En mi opinión, los comentarios que recaen negativamente sobre titulados de otras especialidades diferentes a la hispánica no son más que una muestra del estado de desesperación en el que se encuentran muchos profesionales de la enseñanza ELE, como consecuencia de la precariedad laboral que la caracteriza.

En mi opinión, si el trabajo como profesor de ELE estuviera medianamente bien remunerado, quizás incluso defenderíamos que hubiera licenciados en otras filologías dentro de este campo. Como todos sabemos, enseñar español no es solo enseñar la lengua desde un punto de vista teórico-descriptivo, lo que es más propio de la universidad, sino enseñar, en la mayoría de los casos, a un nivel funcional. Cuando se enseña a este nivel, no solamente interviene el conocimiento lingüístico que todos los licenciados en filologías deberíamos tener, indepen-

dientemente de la especialidad de cada uno, sino también nuestro conocimiento del mundo, que nos permite conectar con nuestros estudiantes y enfrentarnos a una clase pluricultural de una manera adecuada.

El hecho de conocer otras lenguas y, por lo tanto, otras culturas, nos ayuda a ser competentes en este terreno. Podemos, entre otras cosas, adelantarnos al estudiante en el proceso de comprensión de la lengua, en los errores que predecimos que va a cometer, en las posibles interferencias, en los aspectos culturales que pueden sorprenderles, etc. Sin embargo, por muy licenciado en hispánicas que uno sea, no está dentro de los planes de estudio de la universidad que enseñen que "agua" o "águila" llevan el artículo "el" delante... o quizás ¿sí? Es posible que tampoco enseñen que decir "el ladrón entraba en ese momento" o "el ladrón entró en ese momento" es correcto y que existe una diferencia funcional en el uso de ambos tiempos... y así tantísimas cosas que no tienen nada que ver con el hecho de que se haya cursado hispánicas o no.

Basándome en mi experiencia, conozco a grandes profesionales ELE que no son de hispánicas y no han hecho máster... ni falta que les hace. Enfrentarse a una clase significa muchas cosas y haber estudiado hispánicas no es una garantía, en absoluto, de saber enseñar bien, de una manera competitiva y exitosa. Sí pienso que tener hispánicas debe ayudar muchísimo, en ciertas cuestiones puramente gramaticales. En cualquier caso, no debemos pensar que la "posibilidad" de tener ciertas



"ventajas" en aspectos gramaticales es suficiente para excluir a otros filólogos de ejercer esta actividad, pues todos los filólogos podemos echar mano de un manual en un momento determinado y no pasa absolutamente nada. Quizás, el licenciado en hispánicas no tenga necesidad de hacerlo, con lo cual se ahorrará tiempo de preparación de clases. Me alegro por ellos, pero eso no significa que vayan a dar una clase más eficiente.

En mi opinión, deberíamos dejarnos de titulitis de una vez, y comprender que una persona con una formación intelectual apropiada, es válida para ejercer varios puestos de trabajo, siempre que estén dentro del campo de acción para el que se ha formado y siempre que tenga vocación.

Discriminarnos entre nosotros puede significar contribuir a una competitividad insana, basada en falsos argumentos y prejuicios que cada uno se creerá y defenderá, en mayor o menor medida, en virtud de lo que a nivel personal le afecte.

Dejémonos de rabietas y que cada uno se enfrente a su clase como mejor lo sepa hacer, siempre con la intención de mejorar y de transmitir nuestra lengua y nuestra cultura. Fomentar la interculturalidad, el entendimiento y el respeto entre los diferentes países o pueblos, con sus respectivos modos de vida, es otro de los objetivos de la enseñanza de lenguas, y por muy licenciado en hispánica, inglesa, francesa, etc. que seamos, si no tenemos esto claro, el conocimiento lingüístico se nos va a quedar corto para hacer de la clase de español un espacio comprometido con la educación y formación integrada que nuestros estudiantes requieren para usar la lengua de una manera eficaz en un contexto social diferente al suyo original.

Un saludo a todos,

RICARDO GARCÍA
elliot2699@yahoo.com

4. AMANCIO NAVARRO

He visto tan malos profesores de ELE con Licenciatura en Filología Hispánica como malos profesores de ELE con cualquier otra licenciatura en Filología.

He visto tan buenos profesores de ELE con Licenciatura en Filología Hispánica como buenos profesores de ELE con cualquier otra licenciatura en Filología.

He visto tan malos profesores de lo que sea, con una oposición aprobada y un currículum excelente, como excelentes profesores que no han conseguido aprobar una oposición y se dedican a la enseñanza privada o a otras cosas completamente distintas a las que el destino les ha llevado.

He visto tan excelentes profesores de lo que sea, con una oposición aprobada y un currículum normalito, como malos profesores en enseñanza privada o que simplemente no se han dedicado a esto. He tenido tantos profesores malos con oposición aprobada, como profesores excelentes con oposición aprobada.

He tenido mucha gente que sin ser profesores me han explicado y me han ayudado en cierta materia muchísimo mejor que un profesor con o sin oposición.

Conozco gente tremendamente preparada para ser excelentes profesores que me da pena verlos cuando veo profesores mediocres que han tenido el chollo de sus vidas con una oposición.

Con esto quiero decir que si la enseñanza es una vocación, el ser buen profesor o maestro es un don. Es tremendo ver auténticos incompetentes intocables que no se les puede decir nada porque han aprobado una oposición, tan tremendo como ver que gente, sea de la licenciatura que sea, con una capacidad para la enseñanza no lo pueda conseguir. A mí lo que me importa son profesionales de la enseñanza que sepan hacer un trabajo excelente y que los objetivos marcados sean aprendidos de forma lo más sencilla posible por el alumno, y me da igual que sean de Filología Hispánica que de Filología Letona. Si realmente en los centros de

enseñanza, los departamentos estuvieran compuestos por auténticos profesionales de los pies a la cabeza, aunque su formación fuera diferente, absolutamente eso repercutiría en la calidad de la enseñanza y la multidisciplinariedad dentro de una asignatura. Pero... ¿qué es lo que pasa en España, sobre todo, en la enseñanza pública? Departamentos con un gran porcentaje de profesores que ya les da igual todo, que no se molestan en actualizarse, con folios amarillos roídos... lo peor de todo: ver cómo gente que aprueba una oposición se da así mismo la bienvenida a la buena vida.

Señores, tenemos un orgullo de título desmesurado. La forma de contratación de los profesores en España es tercermundista. Yo abogo por otros sistemas que utilizan otros países europeos que parecen más un departamento de Recursos Humanos de una gran empresa que un tribunal examinador. A mí que una persona consiga un 10 en una oposición no me dice nada: quiero ver a la persona desenvolverse durante cierto tiempo en una clase, ver su grado de motivación, la forma de presentar sus conocimientos a los alumnos, el GRADO DE ACEPTACIÓN DEL ALUMNO A SUS CLASES, la paciencia, la seriedad, la profesionalidad, su preparación para trabajar con menores, adolescentes, adultos (un profesor puede ser excelente para menores y caótico para adultos, y viceversa), la claridad en su expresión, la variedad y diversión de sus clases, y un largo etcétera. No estoy diciendo que la clase sea un circo, estoy diciendo que la selección del profesorado debería realizarse como hacen sus selecciones las grandes empresas: un modelo más propio de un departamento de RR. HH. que de un tribunal inquisitorial. Rarísima es la gran empresa que realiza un examen para adjudicar una plaza laboral, lo que suele haber es un test psicotécnico, pero los conocimientos y cualidades idóneas para el trabajo deben ser demostradas de otra forma. Esto no es ninguna utopía, esto es una realidad en muchos países de nuestro entorno, en los que a los encargados de las selecciones de profesorado les da igual que tengas un expediente excelente o normalito, quieren personas profesionales y competentes en su trabajo, dándoles igual que sean de Filología, Historia, Matemáticas o Física.
No es por nada, pero así nos va, todos sabemos que en los estudios sobre educación, España va a la cola de Europa... Y no creo que toda la culpa sea de las familias, de la televisión y la Play Station, porque en Finlandia también hay familias, y modelos familiares más distintos que los nuestros, televisiones y consolas de videojuegos.

Ya me he desahogado.
Saludos,

AMANCIO
anm@alu.ua.es

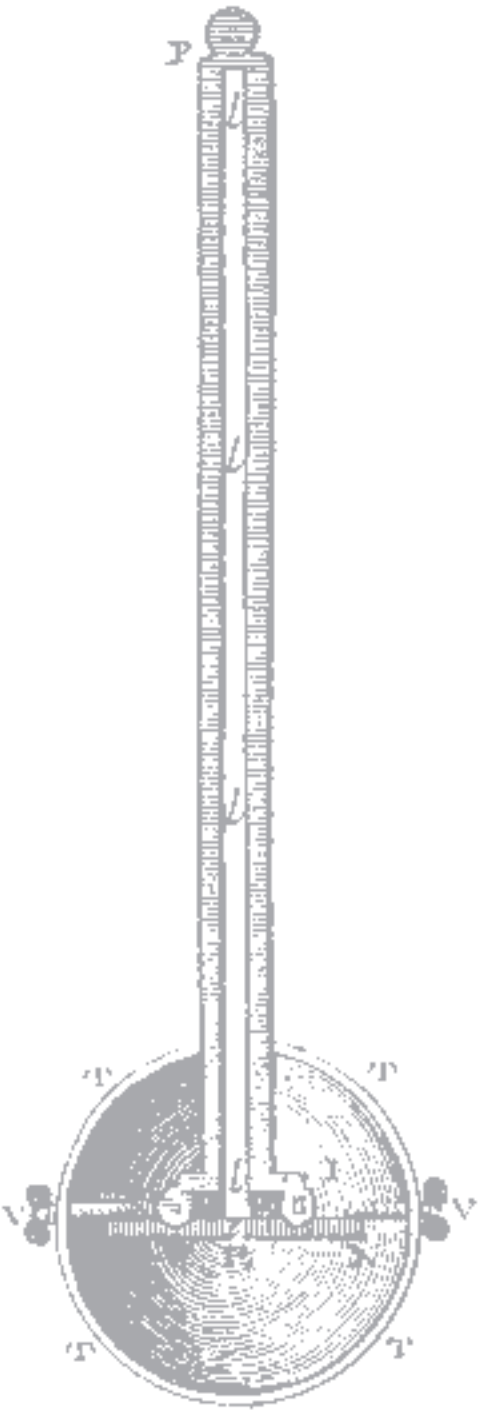
INVITACIÓN PARA ESCRIBIR ARTÍCULOS EN REVISTA UNIVERSITARIA

"Hispanic Horizon" es una importante publicación dedicada a la investigación y estudios iberohispánicos que goza de un alto prestigio académico en la India y en el extranjero. Publicada por el Centro de

Estudios Españoles, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Jawaharlal Nehru University, Nueva Delhi, India, hasta la fecha es la única revista india que se ha dedicado específicamente a temas relacionados con el mundo hispánico y que tiene alcance y presencia internacional.
<http://www.jnu.ac.in/Academics/Schools/SchoolOfLanguage/Spanish-Centre/journal.htm>

Por más de dos décadas ha cumplido con éxito con los objetivos y aspiraciones de hispanistas de todo el mundo. En "Hispanic Horizon" han aparecido publicados artículos de investigación en lingüística, literatura, estudios comparativos, traducción y semiótica, sobre temas que rompen las barreras de los idiomas y posibilitan una exploración de la problemática de la comunicación inter e intracultural.

Hispanic Horizon
336, SL. Building
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067, India
Phone: 26704269/4236
Telefax: 91-11-26712451
Email: rsaxena@mail.jnu.ac.in



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS

CONGRESOS

7–9 Dec 2006. 2nd CLS International Conference: Processes and Process-Orientation in Foreign Language Teaching and Learning.
Singapore, Info: Titima Suthiwan, **E-mail:** clasic2006@nus.edu.sg, http://www.fas.nus.edu.sg/cls/clasic2006/

25-26 Jan-2007. 1st International Workshop on Intercultural Collaboration (IWIC 2007).
Kyoto, Japan. Info**:** Eri Tsunokawa, **E-mail:** iwic2007@khn.nict.go.jp, **URL:** http://langrid.nict.go.jp/iwic2007/

23-24 Feb-2007. III Foro de Profesores de ELE.
Valencia, Spain Info: María José Fernández-Colomer, **E-mail:** maria.jose.fernandez@uv.es **URL:** http://www.uv.es/avales

15-18 Mar-2007. Spanish in the USA & Spanish in Contact with Other Languages. Arlington, VA, USA **Info:** Jennifer Leeman, **E-mail:** 2007@SpanishintheUS.org, **URL:** http://spanishintheus.org

19-21 Apr-2007. International Conference on Spanish and Portuguese Dialogue Studies (SPDS).Austin, Texas, USA. Info: Dale Koike, E-mail: spds07@hotmail.com, **URL:** http://www.utexas.edu/cola/conferences/spds/call_for_papers/

04-06 May-2007. Workshop on Learning Strategies and Teaching Strategies for Autonomy. Thessaloniki, Greece **Info:** Anastasios Tsangalidis, **E-mail:** strategies@enl.auth.gr, URL: http://www.enl.auth.gr/strategies

30-May – 01-Jun-2007. 3er Coloquio Argentino de la IADA. La Plata (Provincia de Buenos Aires), Argentina. **Info:**Luisa Granato, E-mail: info@iada-argentina.com.ar, **URL:** http://www.iada-argentina.com.ar ,Tema: Diálogo y Contexto

DELEGADOS DE ASELE

PAÍS	NOMBRE	E-MAIL
Alemania	Esther Barros Díez	barrosesther@hotmail.com
Argelia	Ahmed Ounane	ounane_2000@yahoo.fr
Bélgica	Dolores Soler-Espiauba	dol.soler@skynet.be
Canadá	Juana Muñoz Liceras	jliceras@uottawa.ca
Congo	Juan Pedro Nkongolo Kanda	jp-nkongolo-kanda@yahoo.fr
Corea del Sur	Hyo Sang Lim	hslim@nms.kyunghee.ac.kr
Estados Unidos	Grace Jarvis	jarvisg@dickinson.edu
Finlandia	Alberto Carcedo González	alberto.carcedo@utu.fi
Grecia	Natividad Peramos	nperamos@itl.auth.gr
Holanda	Fermín Sierra Martínez	f.sierra@hum.uva.nl
Israel	Ivonne Lerner	ivoyar@netvision.net.il
Islandia	Erla Erlendsdóttir	erlaerl@hi.is
Italia	María Cecilia Ainciburu	ainciburu@unisi.it
Japón	María Pilar Lago Mendiote	pilalago@cl.cilas.net
Polonia	Paula Malinowski Rubio	paula@raptor.bci.net.pl
Portugal	Secundino Vigón Artos	artos@ilch.uminho.pt

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Reseñas

Actividades para el marco común europeo: b2, S. Robles (coord.), A. Hierro y Fca. Miranda, enCLAVE-ELE, Sejer, 2006.

La colección «enCLAVE-ELE» nos propone una serie de seis cuadernos de abundantes ejercicios y actividades. Siempre necesita el profesor material muy claro en sus contenidos, claro y cercano al alumno. En esta publicación se incluye material de audio, transcripciones y soluciones, para trabajar y desarrollar la comprensión, la interacción, la mediación y la producción oral de los estudiantes de L2, así como la comprensión de la lectura y su propia producción escrita en lengua española.

De esta serie acaba de publicarse, como novedad, el nivel b2, nivel intermedio, además de dos cuadernos más, el nivel c1 y c2, nivel avanzado y superior para un usuario competente, que irán apareciendo sucesivamente en las librerías. Se trata esta que ya tenemos en el mercado, de una serie de treinta unidades que permiten un proceso autónomo por parte del estudiante, así como un buen método de trabajo, de guía, en el día a día de nuestra labor en el aula: el estudio de la lengua y sus destrezas y competencias, sin olvidar la preparación de exámenes oficiales de equivalencia a los diversos niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, ese protocolo por el que debe orientarse, como base común, la enseñanza y los currículos de segundas lenguas, resultado de más de diez años de investigación que especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes del Consejo de Europa, han realizado, y que se sintetiza con tres conceptos claros: enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir comprender, hablar y escribir…

De esta manera, y según los diferentes niveles del *Marco común europeo*, el cuaderno dedicado al nivel b2, diseñado para alcanzar un nivel intermedio, ese usuario independiente, y avanzado, que puede entender temas complejos, además de comunicarse tanto oralmente como por escrito con hablantes nativos con cierta naturalidad, está diseñado, muy acertadamente, en tres partes: la presentación del tema, titulada «Para empezar», seguida de una sección donde su nombre indica qué destreza se va a tratar específicamente y, finalmente, la sección «Un poquito más», que cierra la unidad, donde se proponen actividades relacionadas con el tema, es decir, tareas guiadas en las que confluyen el abanico de conocimientos que se han debido adquirir en las unidades previas a modo de práctica global o como tarea final.

Se nos propone aquí, tanto al profesor como a los alumnos, una práctica ordenada, clara y directa, lo mejor de este material, que demuestra la experiencia de sus autores en las aulas de ELE. Lo más importante es que la práctica siempre está enfocada desde la acción, sin olvidar el plano lúdico que debe comprender todo proceso educativo, todo proceso motivador para el estudiante. Así, las estrategias y las habilidades se trabajan conjuntamente y el componente léxico-semántico tiene un papel central a través de los textos con los que se descubrirán los contenidos socioculturales y pragmáticos que sostienen nuestra cultura –la unidad ocho, por ejemplo, presenta nuestras fiestas populares como motivo de la organización de un viaje o la unidad diecisiete nuestra gastronomía–. En el trabajo de elaboración de este material los autores se han regido por los siguientes pasos:

- La comprensión auditiva: consistente, por ejemplo, en actividades de discriminación fonética o verificación de la información, etcétera. Toda una serie de actividades que no olvida tampoco la diversidad de nuestra lengua.
- La producción oral: se proponen actividades tanto individuales (de producción oral, como monólogos, lecturas de textos, noticias e instrucciones), como de grupo, en las que se contrasta información, etcétera, pero todas enfocadas siempre desde la experiencia personal del estudiante y el juego que motive al grupo de aprendientes –así, por ejemplo, la unidad veintinueve, presenta el español SMS como excusa para reflexionar sobre el lenguaje.
- La interacción oral: actividades en las que no se olvida la comunicación no verbal, tan importante en una lengua como la española, con actividades que atienden a los diferentes gestos que ejercemos los españoles.
- La mediación oral: permite la práctica reformulando e interpretando mensajes orales en español, por ejemplo, muy útil para comprobar los conocimientos de los estudiantes.
- La comprensión de lectura: se proponen variados textos auténticos, y de contenidos actuales y cercanos a los estudiantes, como por ejemplo, en la segunda unidad, la presentación del programa Erasmus de intercambio; unos textos con los que conocer más la cultura y las tradiciones españolas y que dan pie a presentar la propia experiencia del grupo que los trabaja.
- La producción escrita: todo un abanico de diferentes actividades, que van desde la elaboración de textos creativos, hasta notas, mensajes breves, documentos oficiales, etcétera.
- La interacción escrita: donde se trabaja la emisión y creación de correspondencia, formal o informal, así como los correos electrónicos en lengua española.
- La mediación escrita: a modo de repaso y como aclaración, por ejemplo, de partes que no se entienden en un contrato, en un prospecto de un fármaco o en el mismo *Portfolio Europeo de las Lenguas* que debe preparar en grupo el alumno para concienciarse de su propio proceso de aprendizaje.

Estamos, por tanto, ante un buen material que destaca por su carácter cercano

al estudiante y por la claridad que da la experiencia, que seguro será una amena compañía-guía para profesores y alumnos en las aulas de español de universidades y escuelas, proponiendo actividades más abiertas y humanas, que integran tanto la experiencia del grupo como sus destrezas.

CARLOS J. DUARTE
carlosjduarte@terra.es
Universidad de Málaga

Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua, Dolores Soler-Espiauba, Editorial Arco/Libros, Madrid 2006.

La editorial Arco/Libros acaba de publicar un completísimo libro titulado *Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua,* que forma parte de la colección de *Manuales de formación de profesores de español segunda lengua*, dirigida por la catedrática M.ª Luz Gutiérrez Araus. Su autora, Dolores Soler-Espiauba se ha fijado dos objetivos fundamentales: el primero, aportar al profesor de ELE conocimientos culturales y didácticos que estimulen en sus alumnos el deseo de incrementar las experiencias plurilingües e interculturales mediante un aprendizaje intercultural. El segundo de los objetivos es el de provocar en el grupo un *choque cultural* que favorezca una mayor comprensión de la alteridad, tratando de evitar la trampa que nos tienden los estereotipos, los tópicos y los clichés, que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas. En este sentido estamos de acuerdo con la autora, porque la realidad del aula de ELE es un espacio multicultural privilegiado que nos puede ayudar a ser más conscientes de las divergencias y de las convergencias culturales que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo.

Un aspecto especialmente destacable del libro es que para favorecer la consecución de estas metas la autora facilita un nutrido y flexible conjunto de tareas, incluidas al final de cada capítulo, en forma de ejercicios, temas de debate y de redacción, que pueden ser adaptadas a cada grupo concreto atendiendo a sus características, necesidades e intereses particulares.

Actualmente, el *Marco común europeo de referencia* nos ofrece una estructuración muy clara en cuanto a la transmisión de los contenidos culturales en clase de ELE, especificando sus categorías. Todas ellas y muchísimas más tienen cabida en los cinco capítulos de los que consta este trabajo, que parte del concepto *cultura* en su significado antropológico.

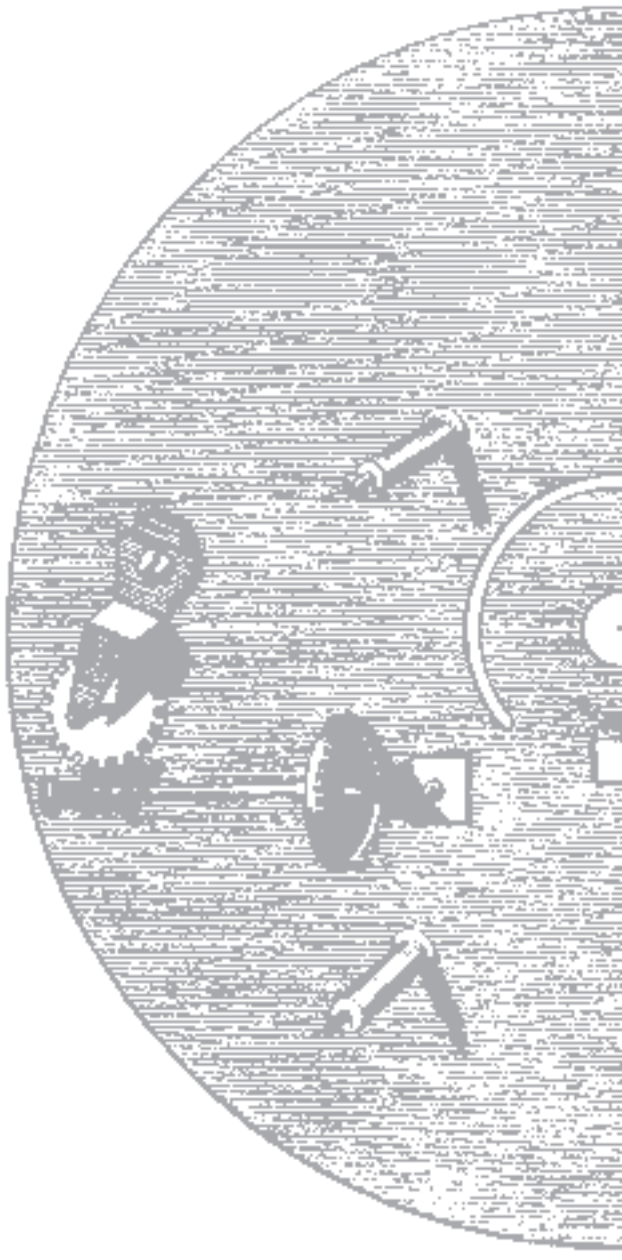
En el **capítulo primero** se introducen las bases sobre las que se estructura la sociedad española actual, esencialmente la familia y la modificación de la estructura familiar tradicional. También se refleja la situación de la juventud y de la tercera edad. Especial atención reciben los retos y los problemas a los que ha de enfrentarse la mujer en la actualidad: la multiplicidad de roles que debe adoptar, la maternidad y el trabajo, el acoso sexual, el machismo y la violencia de género.

La vida cotidiana de los españoles es también objeto de un minucioso estudio en cuanto a horarios, la casa y la calle, la cortesía (el tan debatido *¿tú* o *usted?*), el consumismo, las maneras de invitar (quién paga y cuándo), los códigos sociales y los ritos del comer, del beber y del fumar. El capítulo concluye con dos apartados: uno dedicado a la gastronomía y otro a las supersticiones.

El **capítulo segundo** está dedicado a la comunicación del español con el mundo exterior. La autora recoge una amplísima información sobre el sistema educativo español. En el apartado de Enseñanza Primaria y Media reflexiona sobre la coeducación y la igualdad, el tema de la religión y la ética en la escuela o la inmigración en los centros públicos y en los concertados. En el nivel universitario resume las reformas que incluye la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

También se trata el tema de la prensa y medios de comunicación: la televisión en la vida de los españoles, la telebasura, la radio española y la publicidad (en televisión y en internet). Este capítulo finaliza con dos temas: el deporte (el ciclismo, el tenis y el fútbol, con sus mitos y los aspectos sociológicos que lo explican) y espectáculos y arte (museos, festivales de música, el teatro y una breve historia del cine español, en la que no faltan nombres tan emblemáticos como Luis Buñuel, Luis García Berlanga o Pedro Almodóvar).

En el **capítulo tercero** se presenta un documentadísimo recorrido social e histórico desde la España de los años 60 y 70, emisora de emigrantes, a la España receptora de inmigrantes de estas últimas décadas. Se analizan ciertos aspectos de la inmigración (la vida, los problemas, las



esperanzas, la integración y el mestizaje de este colectivo tanto en España como en el resto de la Unión Europea).

Otro tema de profundo calado es el de la transición y la inserción en la Europa democrática: los factores que la provocaron, las causas socioeconómicas y políticas, la restauración de la monarquía, la pluralidad de partidos políticos, el sistema político actual, las últimas elecciones generales y los acontecimientos del atentado terrorista del 11 de marzo de 2004. El capítulo termina con la llamada ley de la *Recuperación de la memoria histórica* y la España de las Autonomías, con sus luces y sus sombras. No olvida la autora un apartado en el que se tratan las lenguas cooficiales en España.

El **capítulo cuarto** está dedicado a espectáculos y fiestas, la canción y el lenguaje corporal. En él se hace un repaso de las fiestas tradicionales desde los rituales navideños, pasando por los Reyes Magos, la Semana Santa, los carnavales y algunas fiestas emblemáticas como la Romería del Rocío, los Sanfermines o las Fallas. No podía faltar la fiesta taurina, con sus defensores y sus detractores, y su influencia en abundantes expresiones idiomáticas.

Otro interesantísimo ámbito de reflexión en este trabajo lo constituye la comunicación no verbal (proxémica, kinésica y cronémica). En este apartado se abordan las diferencias entre culturas de contacto y culturas de no-contacto, la organización del espacio personal. En cuanto al lenguaje gestual se analiza la diferencia entre gestos innatos y gestos adquiridos, las manos, la mirada y la sonrisa, la cara, gestos políticos, religiosos y mágicos.

Por último, el uso y manejo de los patrones informales del tiempo constituye un

aspecto de la cultura oculta que es difícil de comprender entre personas de diferentes culturas, porque el tiempo habla, es un lenguaje que organiza toda actividad, establece prioridades y categoriza experiencias. El capítulo se cierra con una breve historia de la canción española a partir de la Guerra Civil, desde los cantautores hasta el momento actual.

Finalmente, el **capítulo quinto** nos invita a viajar al otro lado del océano, a la América de habla española. Se analizan en primer lugar las raíces propias de este continente, desde la América precolombina, hasta los móviles de la conquista, aspectos positivos y negativos de la colonización, lo material y lo espiritual en la filosofía del Descubrimiento y la Leyenda Negra.

Todo esto nos lleva a la América Latina actual, entre otros países a Cuba, a las comunidades indígenas, a las migraciones de ida y vuelta y finalmente, a una visión –obligadamente global– de la música, la canción, el cine y la gastronomía.

Dolores Soler-Espiauba ha superado con éxito el reto de sintetizar en cuatrocientas setenta y siete páginas buena parte de la complejidad de la cultura y de la historia pasada y presente del ámbito hispánico. Ha diseccionado con bisturí de experta cirujana la vida diaria, los códigos, los rituales, los valores, las costumbres y las creencias por los que se rige nuestra sociedad hoy. Personalmente creo que desarrollar la competencia intercultural exige una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general. Sin lugar a dudas, este libro de Dolores Soler-Espiauba brinda a los profesores de ELE una información y unas orientaciones que nos ayudarán a desarrollar en nuestros estudiantes cualidades como la flexibilidad cultural, la disposición para comunicarse, la sensibilidad intercultural y la tolerancia por las diferencias. No es poco mérito.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo

Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares y José Plácido Ruiz Campillo, *Gramática básica del estudiante de español, Difusión, Barcelona, 2005.*

La enseñanza de la gramática constituye sin duda uno de los temas más controvertidos en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. La discusión sobre qué modelos teóricos resultan más eficaces por aportar un metalenguaje más útil para favorecer el aprendizaje gramatical ha sido siempre objeto de planteamientos a menudo irreconciliables. Lejos queda ya la visión de la gramática que defendían los métodos de la gramática traducción o audio-oral, incluso se ha superado la fuerte reacción suscitada en contra de la enseñanza explícita de la gramática de los primeros tiempos del enfoque comunicativo. En la actualidad parece existir cierto consenso sobre la necesidad de que

se atienda tanto a las oportunidades de comunicar como a las ocasiones en que de algún modo se preste atención a los recursos empleados para ello.

Sin embargo, construir versiones pedagógicas de las descripciones gramaticales académicas no es una tarea fácil. Para allanarnos el camino, la editorial Difusión ha publicado una *Gramática básica del estudiante de español* (GBE), obra de autoría colectiva que refleja un trabajo riguroso, sistemático y altamente esclarecedor sobre algunos de los contenidos gramaticales que se pueden trabajar en los niveles inicial e intermedio (Al y B1 del *Marco de Referencia Europeo*). Creo que efectivamente los autores han conseguido presentar una descripción clara, útil y operativa del funcionamiento de algunos contenidos gramaticales del español, atendiendo tanto al significado como al uso real de los distintos recursos.

El libro se articula en siete secciones que recogen los principales aspectos del sistema gramatical del español: 1.- Sustantivos y adjetivos, 2.- Determinantes, 3.- Pronombres personales, 4.- Verbos, 5.- Preposiciones, 6.- Oraciones y 7.- Ortografía. Cada sección contiene diversos capítulos en los que se combinan las explicaciones de determinados recursos gramaticales (acompañadas de numerosos ejemplos e ilustraciones) con ejercicios que permiten al estudiante ensayar y comprobar su asimilación de las explicaciones previas. La GBE cuenta, además, con una clave de ejercicios, unas tablas de verbos conjugados y un índice temático que facilita el manejo y la consulta de los distintos aspectos gramaticales.

Las instrucciones gramaticales, los esquemas y las muestras de lengua que acompañan a las explicaciones han sido elaborados teniendo en cuenta siempre la perspectiva del estudiante, con un metalenguaje sin excesivos tecnicismos y adecuado al nivel. Los autores han partido del convencimiento de que el aprendizaje de la gramática debe atender tanto al carácter sistemático de la lengua como a la rentabilidad comunicativa de los recursos tratados, por eso ofrecen un amplio abanico de ejercicios de automatización, interpretación y producción, así como de corrección de los errores habituales en la interlengua de los estudiantes. Los ejercicios presentan la lengua en contextos reales y verosímiles, lo cual permite comprender mejor el funcionamiento de la gramática.

La GBE resulta un eficaz instrumento de consulta no solo para los estudiantes de los niveles A1-B1, sino también para aprendices con un dominio más avanzado del español. A este respecto, me parece particularmente interesante el contenido de la sección 4 sobre verbos, en la que se analizan los elementos básicos de la conjugación, las formas no personales, el presente de indicativo, los usos de los distintos tiempos del pasado, el futuro, el condicional, el subjuntivo, el imperativo, las perífrasis verbales y las diferencias entre *ser /estar* y *haber /estar*.

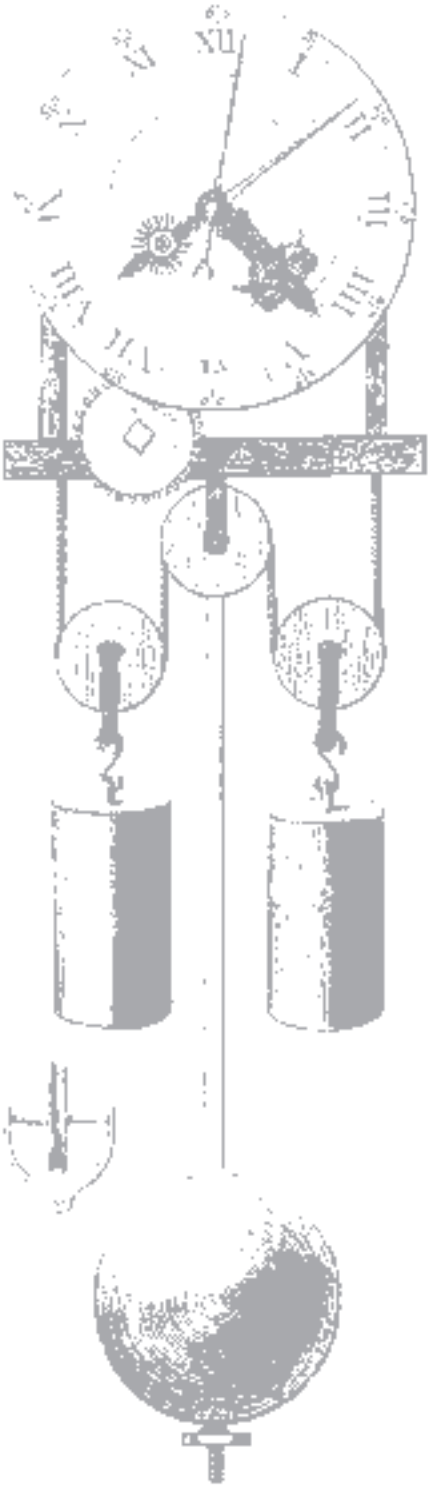
El apartado en el que se tratan las diferencias entre imperfecto e indefinido me

parece altamente clarificador. Los autores han conseguido aportar a las reglas proporcionadas la fiabilidad y operatividad que buscamos todos los profesores, porque en ocasiones hay algún valor o algún matiz cuya explicación convincente se resiste y no siempre resulta sencillo discriminar los significados sistemáticos básicos que presentan los tiempos verbales y los sentidos derivados pragmáticamente en el discurso. Es evidente que el laboratorio de pruebas al que recurrieron los autores es el mejor y más fiable: el aula, ese microespacio real con el que diariamente trabajamos los profesores y en el cual aprendemos tanto no solo de las dificultades de nuestros estudiantes, sino también de las bondades o insuficiencias de ciertos tratamientos gramaticales.

Aunque no se diga explícitamente, resulta un acierto que en las actividades se trabaje una suerte de atención bifocalizada: por un lado, la atención al sentido, como eje de toda actividad discursiva; por otro, la atención a la forma, en la que se invita al estudiante a utilizar su actividad metalingüística de un modo significativo y no mecánico. A nadie se le escapa que en ocasiones debemos conceder cierto tipo de atención a la forma lingüística para salir al paso de una necesidad de contenido, es decir, para resolver un problema comunicativo. En este sentido la GBE se sirve de recursos como el color, la cursiva, la negrita, el subrayado y otras convenciones gráficas para destacar la información más relevante y facilitar la comprensión, permitiendo al mismo tiempo que los aprendices identifiquen de manera más efectiva las relaciones entre formas y significados.

Buena parte de los autores de esta obra han investigado en el ámbito de la gramática cognitiva y, sin duda, en ella se reflejan muchas de las ventajas que aporta esta perspectiva en el desarrollo de una gramática pedagógica. Como sabemos, este modelo hace hincapié en el hecho de que muchas estructuras lingüísticas se distinguen por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida. Es decir, muchos usos están basados en distinciones de perspectiva de representación. David Revilla, con su magnífico trabajo, ha conseguido a través de sus dibujos hacer más accesible la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos. Asimismo, las imágenes ayudan a plasmar la idea de que las diferentes alternativas gramaticales no se reducen a opciones formales desvinculadas del significado, sino que se presentan como formas de percepción distintas de una misma realidad objetiva. Si la meta de las versiones pedagógicas de la gramática es ofrecer a los estudiantes la oportunidad para observar lo que están haciendo, para reflexionar o hablar sobre ello de un modo fiable y útil, esta, sin duda, la ha alcanzado.

En las páginas de presentación de la GBE los autores afirman que *quien busca una gramática busca el mapa de un territorio desconocido.* Debemos agradecerles, pues, haber contribuido a marcar rutas –operativas y fiables– en ese territorio en el que más tarde o más temprano tenemos que adentrarnos quienes estamos a un lado o a otro del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Gracias, pues, a los



"cartógrafos" Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares y José Plácido Ruiz Campillo. Con mi convencimiento de que su estancia en "la región de los pronombres, en la selva del subjuntivo, en el planeta de *qué*, *quién*, *cuál* o en el castillo de *ser* y *estar*"no ha sido infructuosa.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo

Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Ken Bain. P.U.V., Valencia, 2006.

Este libro, gestado en los años ochenta por Ken Bain después de haber desempeñado el cargo de catedrático de Historia y ganar el premio Virginia and Warren Stone, concedido anualmente por Harvard University Press a un texto excepcional sobre educación y sociedad, es el resultado de un estudio de quince años sobre casi setenta profesores en el que intentó capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de EE.UU. procedentes de Facultades de Medicina y también de distintos Departamentos de Ciencias Naturales y Sociales, Humanidades y Artes Escénicas. Ofrece una reflexión profunda y perspicaz que inspira a sus lectores a tratar su trabajo intelectual como una actividad creativa y seria. Su fin más profundo es demostrar que la buena docencia puede aprenderse, convicción que cala en los lectores. El estudio responde a las preguntas que este catedrático se iba haciendo a lo largo de su carrera docente mientras observaba las prácticas y el pensamiento

de los mejores profesores, es decir, las personas que tienen mucho éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a conseguir resultados de aprendizaje extraordinarios, relevantes, intensos.

Tras una interesante introducción donde explica el universo de la encuesta, el libro se divide en seis capítulos que llevan por título las preguntas que guiaron –al modo socrático– su estudio: qué saben sobre cómo aprendemos, cómo preparan sus clases, qué esperan de sus estudiantes, cómo dirigen la clase, cómo tratan a sus estudiantes y cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos. El epílogo reflexiona sobre qué podemos aprender de ellos y en el apéndice nos detalla cómo se hizo el estudio. En el libro están tanto los profesores más prestigiosos y elogiados entre la comunidad académica, como aquellos que trabajaron en los límites, basando su actuación en la riqueza del aprendizaje de manera claramente novedosa. De todos ellos, los estudiantes quedaron extremadamente satisfechos y habían despertado su deseo de seguir estudiando.

En la introducción aparecen las conclusiones principales, algunas, a nuestro parecer muy obvias, pues parece lógico suponer que los profesores extraordinarios conocen su materia muy bien, saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos con una gran capacidad metacognitiva. De la misma forma, resulta evidente que tratan sus clases, discusiones y elementos de la enseñanza, como trabajos intelectualmente tan importantes y que les exigen tanto como su investigación académica. Esperan mucho de sus estudiantes e intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. Tienen un programa sistemático para poner a prueba sus resultados y poder llevar a cabo los cambios pertinentes.

Al responder la pregunta de qué es lo que saben sobre cómo aprendemos dedica el primer capítulo. Lo importante es saber si la educación proporciona una influencia positiva, sustancial y duradera en la forma en que razonan, actúan y sienten. Tienen un sentido agudo de la historia de sus disciplinas. Piensan sobre su propio conocimiento e intentan pensar sobre cómo pueden aprender otras personas. El presupuesto que anima todo el estudio es que el conocimiento es construido, no recibido, pues adopta una visión desarrollista del aprendizaje humano. El cerebro es una unidad de almacenamiento y de procesado. Todos construimos conocimiento y podemos utilizar lo sabido para comprender lo nuevo. Los buenos profesores piensan en cómo estimular esa construcción desafiando intelectualmente a sus estudiantes buscando el fracaso de sus expectativas, enseñando, en definitiva, a razonar para hacer pensadores independientes, críticos y creativos, para quienes los objetivos son de aprendizaje, no de resultado.

Los profesores estudiados habían desarrollado un sistema de actitudes, conceptos y prácticas, de forma, a veces, intuitiva que coincidían con las últimas investigaciones sobre la motivación, bien conocidas por los profesores de L2.

Cómo preparan sus clases constituye el centro del siguiente capítulo en el que re-

seña interesantes estudios empíricos. Los mejores educadores piensan su docencia como una actividad capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender y aprender es atraer. Se hacen cuatro preguntas principalmente: ¿qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, ¿cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, ¿cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?, y ¿cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?
Dichas preguntas son las lógicas, pero tradicionalmente se buscaba el punto de vista del docente y ahora el sujeto oscila hacia el lado del alumno, de los objetivos de la asignatura, de los resultados que deben obtener, etc. Buscan, en el fondo, que el estudiante se responsabilice de su propia educación al despertar su curiosidad y el deseo de saber.

El siguiente capítulo, sobre qué esperan de sus estudiantes, se abre con un interesante ejemplo de un profesor de Stanford que estudió por qué los estudiantes afroestadounidenses e hispanos no cosechaban buenos resultados en la Universidad y por qué había pocas mujeres físicas y matemáticas, y elaboró un interesantísimo tratado sobre la ansiedad que ejercen los estereotipos sociales negativos haciendo vulnerable al sujeto.

Hay una serie de actitudes y tendencias que hacen mejores a los profesores: en primer lugar, apreciar el valor individual de cada estudiante, al tiempo que tienen una gran fe en su capacidad para conseguir lo que se proponen. El secreto, para Bain, reside en la actitud: el aprendizaje involucra tanto al desarrollo personal como al intelectual. Proporciona a los estudiantes muchas oportunidades de utilizar sus habilidades de razonamiento. El aprendizaje tiene lugar no cuando los estudiantes hacen buenos exámenes sino cuando evalúan cómo piensan y se comportan bien lejos de las aulas. Lo importante es que los estudiantes sientan la necesidad de desplazar su objetivo desde aprobar hasta pensar en objetivos personales de desarrollo.

De cómo dirigen la clase se ocupa en el siguiente capítulo donde aborda sin prejuicios el eterno debate repleto de posturas inamovibles sobre las clases magistrales y nos ofrece interesantes opiniones que nos hacen meditar –y dudar– sobre nuestros propios métodos, lo que constituye uno de los aciertos del libro, ya que nos obliga a pensar y nos enseña a hacernos las preguntas apropiadas para llegar a conclusiones que mejoren nuestra docencia y, en consecuencia, el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Debemos investigar los principios y las técnicas de la docencia y Bain cree que se deben unificar cinco principios: crear un entorno para el aprendizaje crítico natural a través de preguntas, temas y problemas auténticos que involucren a los estudiantes en actividades intelectuales de orden superior, para que por medio de un desafío aprendan haciendo.

En segundo lugar conseguir su atención y no perderla. Después, comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina, buscar compromisos, ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase y atraerlos al razonamiento interdisciplinar. Promueve, además, la recuperación del oficio docente en el aula a través de la capacidad oratoria y la habilidad de dejar que los estudiantes hablen a través de debates y discusiones.

Dedica un capítulo completo a desentrañar cómo tratan a sus estudiantes esos profesores. Según iba avanzado en el estudio nos confiesa que se iba dando cuenta de la dificultad de hacer generalizaciones y de que cuestiones de personalidad, de aspecto externo, etc. no eran la clave sino un conjunto de creencias, actitudes, conceptos y percepciones. Muchas de las reflexiones son nuevamente obvias, como cuando, por ejemplo, califica de malo el hecho de ser arrogante y ridiculizar a los estudiantes.

La evaluación ocupa el siguiente capítulo. Sobre sus estudiantes y a sí mismos. La evaluación adecuada permite comprender el progreso en el aprendizaje. Califica a los estudiantes para que aprendan algo de sí mismos. Si el aprendizaje es un proceso de desarrollo y no un asunto de adquisición, la calificación será, por lo tanto, una forma de comunicación, no solo de clasificación, desde este enfoque basado en el aprendizaje, en la forma de actuar.

De la misma forma en que no existen fórmulas mágicas que nos permitan aprender español en diez días, tampoco este libro nos proporciona consejos superficiales, solo –y no es poco- nos ofrece las preguntas que pueden guiar nuestros pasos como docentes. Su interés radica en la importancia que da a la docencia universitaria y en haber indagado en el núcleo más profundo de los mejores profesores para averiguar qué los hace excelentes. Muchas de las reflexiones son bien sabidas por los profesores de L2 que conocemos las aportaciones de la Psicología en el campo de la motivación; sin embargo, resulta interesante, porque sabemos el desdén que algunos profesores universitarios –cada vez menos– sienten por este tipo de cuestiones, y la investigación que ofrece demuestra que la enseñanza es promover el aprendizaje, para lo cual se precisa un trabajo intelectual muy serio y crear condiciones reales para que se produzca.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

Carabela, n.os 57 y 58. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I y II). VV. AA. SGEL, Madrid, 2005- 2006.

Estos dos interesantes números de *Carabela* se componen de ocho artículos de didáctica sobre el tema que anuncian en el título desde distintos puntos de vista y abarcando diferentes áreas de estudio y aplicación práctica, reseñas de las propuestas sobre el Marco que podemos encontrar en internet, noticias sobre el desarrollo del Portfolio en Espa-

ña, además de las secciones habituales sobre cultura y actividades lúdicas para el aula. La publicación del Marco supuso un paso adelante decisivo y un impulso importante para el desarrollo de la L2, al tiempo que es, por ahora, la última fase en la evolución de la enseñanza comunicativa y supera las limitaciones que esta presentaba, centrando el aprendizaje en el alumno, promoviendo verdaderos procesos de comunicación, ofreciendo un marco de diálogo entre lenguas, profesores, estudiantes y centros de estudios. El Consejo de Europa ha dedicado un gran esfuerzo a desarrollar un enfoque homogéneo de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y como fruto de las aportaciones destacan las tres iniciativas fundamentales: el Marco, el Portfolio y la descripción de los niveles de competencia comunicativa. Pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y ofrecer una base común para el desarrollo curricular y la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. Desde 1991, cuando en un congreso internacional se presentó como proyecto, han pasado años de investigación y reflexión hasta llegar a nuestros días, en que ya se pueden ver los primeros frutos de estos documentos. El Marco no es sino un documento donde se presentan ordenada y exhaustivamente las cuestiones que deben guiar nuestra reflexión previa a la clase: programación, preparación y evaluación al ofrecer una base común descriptiva de la gran complejidad del lenguaje humano. Se hace necesario para fomentar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, para propiciar la comunicación entre distintas lenguas y culturas, para apoyar la movilidad geográfica, para proporcionar una base común a los certificados de lengua que permita su reconocimiento internacional, para ayudar, en definitiva, tanto a estudiantes como a profesores e instituciones.

Por todas estas razones se ha convertido en una marca de calidad adjuntarlo como sello a un trabajo, pero sabemos que son todavía muchos los que no se han atrevido o se han desanimado durante la lectura de este documento, que está muy bien estructurado, es muy escéptico, poco dogmático y nada burocrático. Los artículos que conforman estas revistas nos ayudan, bien a leerlo de forma reflexiva, bien a observar los caminos que se han abierto ya y por los que podemos transitar, qué caminos secundarios, terciarios, etc. nos ofrece, los resultados de muchos niveles de aplicación, pues no es un método y plantea preguntas, líneas de investigación y análisis del documento a distintos niveles. El Marco no es un programa sino una referencia para que los profesores concreten los currículos.

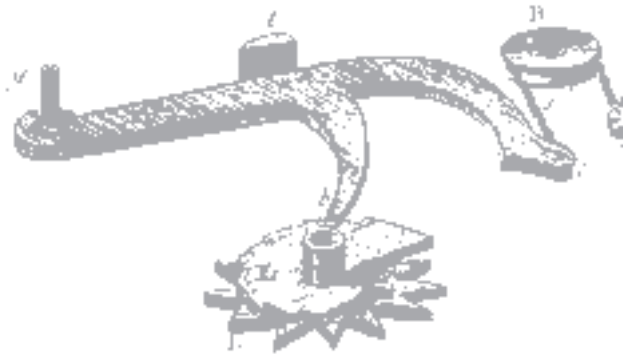
Firma el primer artículo Neus Figueras, quien tras un breve repaso a las reacciones a la publicación del Marco, presenta los contenidos del documento y finalmente describe la puesta en práctica: influir en la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas, de los certificados y del aprendizaje independiente. Reseña trabajos que ponen en práctica las metodologías del Marco para redactar baremos de referencia para determinar

las necesidades y facilitar la evaluación. Rebeca Gutiérrez estudia las pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras en una lectura reflexiva, ordenada y crítica sobre una aproximación general al Marco que reseña la contextualización y precedentes del proyecto, una reflexión metodológica sobre el enfoque pedagógico del Marco orientado a la acción, el punto de vista sociológico y el modelo descriptivo bidimensional.

El artículo de Susana Llorián y Conchi Rodrigo se centra en el diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco. La eliminación de barreras de todo tipo (políticas, económicas, etc.), tarea que define el espíritu de la Unión Europea en los últimos años, también se ha instalado en la lengua. Adoptar el Marco como fuente para el currículo de ELE obliga a actualizar o modificar los documentos que recogen de forma explícita las intenciones, los fundamentos filosóficos y los principios del proyecto docente y su puesta en práctica. Los gráficos que aportan sirven de guía para elaborar un proyecto docente señalando los componentes del currículo, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Ernesto Martín Peris expone y comenta la propuesta gramatical del Marco estudiando por separado cada uno de los aspectos que recorre este documento, el concepto de competencia gramatical, las consecuencias para la práctica sobre cómo afecta el papel de la lengua de los alumnos en el aula.

Sonsoles Fernández se enfrenta al Marco como impulsor del enfoque por tareas,



analizando los criterios de selección de tareas, cómo adaptar su dificultad al nivel de los alumnos, cómo capacitarlos para cumplirlas, la relación entre las tareas centradas en el significado y centradas en la forma y, por último, la evaluación y autoevaluación de las mismas.
Mar Cruz Piñol reseña recursos en internet para la elaboración de actividades. Empieza con el portal del Centro Virtual Cervantes dedicado al Marco donde se publica la adaptación del European Framework. También los enlaces y documentos relacionados entre los que destaca el artículo de Cassany, la tabla de ALTE, y otros.

Y, por último, en la sección "El español es noticia" encontramos un artículo de Gisela Conde sobre el Portfolio y su desarrollo en España, que ya recoge la enseñanza de 3 a 8 años.

En el número 58 encontramos también interesantes artículos de obligada lectura para continuar nuestra formación como profesores, de José M.ª Vez sobre la dimensión europea del profesorado de ELE y de Marta Baralo que indaga en la competencia léxica. De la conciencia a la

educación intercultural se ocupa Concha Moreno y Leylanis Gamboa estudia el valor de la traducción como destreza de mediación. Además de publicar ejemplos de Portfolio y recursos de internet.

Se trata, en definitiva, de dos números complementarios y que muestran las líneas que investigan destacados estudiosos, que nos desbrozan el panorama actual siguiendo directrices del Marco y adentrándose en varias áreas de las muchas que seguirán apareciendo, pues no hemos hecho más que empezar.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

NOTAS DE LECTURA

El mundo estudia español. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid, 2005.

A los informes que periódicamente ofrecemos en las páginas de este boletín sobre la situación del español en el mundo, así como a los ***Anuarios*** que viene publicando el Instituto Cervantes, hay que añadir ahora este libro editado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en el que se estudia de manera pormenorizada la situación del español en los sistemas educativos reglados de 24 países en los que el MEC tiene presencia institucional.

La amplia información que se ofrece en cada uno de ellos responde a un esquema común, en torno a los 5 apartados siguientes (en algunos casos se incluye uno más referido a la Población escolar):

1. Datos generales del país en cuestión (geográficos, sociológicos, político-administrativos)
2. Descripción del sistema educativo (competencias, obligatoriedad, etapas)
3. La enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles (centros, horarios, características del profesorado)
4. La enseñanza del español como lengua extranjera (centros, profesorado, etc.)
5. Conclusiones (expectativas, propuestas).

En palabras de su presentadora, la ministra de Educación y Ciencia, M.ª Jesús San Segundo, "esta publicación que ahora nace pretende convertirse en un medio eficaz para analizar la situación del español en un país particular o una zona geográfica determinada y, eventualmente, para emprender cualquier planificación futura".

Por nuestra parte, podemos añadir que, con toda seguridad, esta obra que "surge con la vocación de convertirse en una publicación periódica" será un instrumento

de consulta muy útil para todos los interesados en la promoción de nuestra lengua y cultura, en especial para los profesores de español como lengua extranjera.

PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

Potowski, Kim. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Cuadernos de Didáctica del Español/ LE, Madrid: Arco/Libros, S. L., 2005.

Partiendo de la base de que el 13% de la población estadounidense es hispana, la profesora Potowski distingue 3 grupos de hablantes: los hijos de inmigrantes latinoamericanos, los que llegaron al país de niños o jóvenes y los que vivían en territorios que luego fueron anexionados, como Arizona o Nuevo México. La enseñanza del español a estos grupos, "hablantes de herencia", "bilingües" e "hispanohablantes" se conoce con el nombre de Español para hablantes nativos o EHN (en inglés, Spanish for Native Speakers o SNS).

Frente a esto último, cabe preguntarse qué es lo que entraña esta modalidad de enseñanza: ¿es español como L1 o como L2? Curiosamente, en la Introducción, la autora también se plantea si la aparente contradicción del título del libro está justificada, pues "si los alumnos ya son hispanohablantes, ¿qué es lo que hay que enseñarles?"
Consta el libro de 3 capítulos en los que, tras referirse con algún detalle (Capítulo 1) a las áreas geográficas donde residen los 3 grupos más numerosos de hispanos (el Suroeste, el Noreste, Florida, el Medio-Oeste y el Sur, describe la autora (Capítulo 2) algunos rasgos generales del español de los hablantes de herencia, señala cuáles deben ser los objetivos de los cursos de español para estos hablantes, qué español se les debe enseñar y cuáles han de ser los conocimientos que deben poseer los profesores de EHN.

En el Capítulo 3 (Aproximaciones pedagógicas) se explora el desarrollo de las cuatro destrezas básicas y de la gramática, la corrección, el uso de la tecnología, los exámenes de nivel, las clases mixtas, las clases de EHN en el extranjero, para terminar en el apartado 3.13, Conclusiones, sugiriendo algunas ideas tanto para los nuevos maestros de español como para los padres de familia, autoridades educativas y profesores.

Al final del libro, en Preguntas y Reflexiones, se proponen algunos ejercicios que van seguidos de sus correspondientes soluciones, así como de una pertinente selección bibliográfica.

Merece, por último, destacar que entre los objetivos que señala Kim Potowski para los cursos de EHN figura el de satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, pues muchos de ellos muestran inseguridad sobre su español, en gran parte debido a la intolerancia y represión lingüística que sufren por parte de la población anglohablante. Por ello, los programas de EHN deben tratar de aumentar la autoestima lingüística y para lograrlo nada mejor que el estudio formal de las propiedades del español en los EE.UU.,

de tal manera que dichos cursos deberían ser similares a los cursos de lengua española de la enseñanza secundaria de un país hispanohablante, centrándose en el desarrollo de la escritura, de la lectura, la expresión oral y escrita y los conocimientos gramaticales.

PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

¿Con quién hablo? 1 y 2. Español efectivo para extranjeros en México. Patricia Molina Macías. Cendics, Aguascalientes, 2003-2006.

Dos libros con forma de cuaderno con un CD-ROM conforman este material práctico fruto de muchos años de convivencia y enseñanza del español en México de su autora que quieren llenar el vacío con que se encontraba a la hora de enseñar la variedad mexicana del español. Es un manual que trata de integrar al estudiante en situaciones cotidianas de la vida social, comercial y laboral, trabajando la conversación, el vocabulario y la gramática, sin olvidar contenidos culturales. Se puede encontrar también en inglés y en japonés, y espera poder traducirlo a otros idiomas.

MARÍA PRIETO GRANDE
Universidad de Oviedo

Premio anual ASELE-CREADE sobre Interculturalidad y Enseñanza de L2

El Centro de Investigación y Documentación Educativa, junto con el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad cultural en Educación (CIDE-CREADE) y la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE), con el fin de fomentar la investigación y la práctica sobre Interculturalidad y Enseñanza de Segundas Lenguas (L2), convocan anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para trabajos de investigación o experiencias pedagógicas.
BASES

1. Podrán concurrir a él los autores de trabajos de investigación o experiencias pedagógicas relacionados con la interculturalidad y la enseñanza de L2 y cuyo objetivo y/o desarrollo sea la aplicación práctica en el aula.
2. En el caso de presentar un trabajo original en lengua extranjera o en alguna de las lenguas oficiales del Estado español, deberá ir acompañado de una traducción al castellano.
3. Los aspirantes enviarán al CIDE/CREADE (General Oraá, 55 – 28006 Madrid) los siguientes documentos:
   a) tres ejemplares del trabajo.
   b) un resumen (de unas 1000 palabras) en el que se expliquen los objetivos, la metodología y las conclusiones principales
4. El plazo de presentación será del 1 al 31 de mayo de cada año.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del Congreso anual de ASELE.
6. El CREADE y ASELE se reservan la posibilidad de la publicación de los trabajos premiados. En caso de que el autor desee publicar su trabajo con otra editorial o entidad, con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. Los trabajos no premiados podrán ser retirados por los interesados en un plazo de un mes, después del fallo, en la sede del CIDE/CREADE.
8. El jurado estará compuesto por técnicos del CIDE/CREADE y por miembros de la Junta directiva de ASELE. Se podrá contar con personas de reconocido prestigio en la materia.
9. La dotación del premio será de 3.000 euros y se podrán otorgar, según criterio del jurado, hasta un máximo de tres menciones honoríficas.
10. El fallo del jurado será inapelable.

REVISTA DE REVISTAS

Ellis, Rob. Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The differencial Contributions of Implicit and Explicit Knowledge?. Applied Linguistics. Volume 27, Number 3 (2006): 431-463.

En este artículo, Rob Ellis reexamina la cuestión de lo que hace que algunas estructuras gramaticales sean más difíciles de aprender que otras. Para ello, indica la necesidad de distinguir entre dos significados de ¿dificultad? en el contexto del aprendizaje de una lengua segunda: uno al que podemos referirnos como fácil/difícil de ¿adquirir? (conocimiento implícito) y otro que denomina fácil/difícil de ¿aprender? (conocimiento explícito).

Debido a que estas dos formas de conocimiento se representan y se procesan de manera diferente ya que existe la evidencia de que son neurolingüísticamente diferentes, Ellis propone que la dificultad de aprendizaje que presenta cada uno de ellos se debe estudiar separadamente.

Para el autor, los criterios que determinan que los rasgos gramaticales sean fáciles o difíciles en cuanto al conocimiento implícito son la frecuencia, la notabilidad, el valor funcional, la regularidad y la procesabilidad.

Por otra parte, la dificultad de aprender que va ligada al conocimiento explícito, requiere ser comprendida en relación a la dificultad/facilidad de verbalizar una regla, que depende de la claridad conceptual y el conocimiento metalingüístico.
El autor, consciente de las dificultades que plantea establecer un criterio riguroso para determinar la dificultad de los rasgos gramaticales en cuanto al conocimiento implícito y explícito, propone como solución: desarrollar pruebas capaces de proveer mediciones relativamente separadas de los dos conocimientos.
Para ello, realiza un estudio en el que se propone identificar los rasgos que son fáciles/difíciles para los aprendices y los rasgos en los que los aprendices tienen un alto conocimiento implícito pero no explícito y viceversa.

Al mismo tiempo, el tipo de pruebas que propone le va a permitir explorar la relación entre el conocimiento implícito/explícito de estructuras gramaticales específicas y el nivel de competencia que los aprendices tienen de la lengua segunda.

Su estudio está basado en la creencia de que el conocimiento de la gramática es un importante componente del aprendizaje de la lengua segunda y en que el nivel de competencia en la lengua segunda puede medirse con un modelo basado en la distinción entre conocimiento implícito y explícito.

Los resultados del estudio, en el que se usan una serie de pruebas para medir el conocimiento gramatical implícito y explícito de la lengua segunda de diecisiete estructuras gramaticales, demuestran que hay claras diferencias entre la dificultad de las estructuras gramaticales dependiendo del conocimiento implícito y explícito.

Por ejemplo, estructuras ¿fáciles? desde el punto de vista del conocimiento implícito, en el caso de la lengua inglesa, son los complementos verbales, los posesivos -s, la posición de los adverbios y las oraciones de relativo, mientras que las estructuras ¿difíciles? son los artículos indefinidos y las condicionales imposibles.

En el caso del conocimiento explícito las estructuras ¿fáciles? son los plurales en -s, el artículo indefinido, el pretérito regular y las oraciones de relativo, mientras que las estructuras ¿difíciles? son la posición de los adverbios, los verbos ergativos y las condicionales imposibles.

En el estudio también se pone en evidencia que tanto el conocimiento implícito como el explícito están implicados en el nivel de competencia en la lengua segunda, y que el conocimiento de la gramática sirve como un indicador del nivel de competencia general.

Ellis concluye diciendo que si bien no se deben olvidar las limitaciones del estudio, los resultados son compatibles con una visión del aprendizaje de la lengua que distingue entre los procesos de adquisición que están implicados en el desarrollo de un conocimiento implícito de la lengua segunda y las estrategias deductivas generales de aprendizaje.

El nivel de competencia en una lengua, según Ellis, parece depender de los dos tipos de conocimiento, y señala que esnecesario reconocer la importancia de ambos en el aprendizaje de lalengua.

SUSANA ALAIZ
Language Acquisition Lab
University of Ottawa

Sagarra, Nuria y Mathew Alba (2006) 'The Key Is in the Keyword: L2 Vocabulary Learning Methods With Beginning Learners of Spanish'. *The Modern Language Journal, 90* (2).

Diversos estudios sobre el aprendizaje de vocabulario, tanto en la L1 como en la L2, han revelado que las estrategias de aprendizaje que implican un nivel de procesamiento más profundo tienen como resultado una mejor retención de las palabras aprendidas.

Sagarra y Alba presentan un estudio con 778 participantes en el que ponen a prueba tres métodos de aprendizaje de vocabulario: la memorización por repetición (rote memorization), el mapa semántico (semantic mapping) y el método de la palabra clave (keyword method).

Para llevar a cabo este experimento, Sagarra y Alba tomaron una muestra de hablantes nativos de inglés que estaban aprendiendo el español como segunda

lengua en un nivel inicial. Los autores presentaron a cada participante tres series de palabras españolas que los participantes debían aprender empleando una estrategia de memorización diferente para cada serie.

La memorización por repetición consistía en repetir la palabra hasta memorizarla. El mapa semántico suponía construir un diagrama con palabras que estuviesen asociadas semánticamente a la palabra para memorizar. Y, por último, para el método de la palabra clave los participantes debían asociar la palabra de la L2 con una palabra de la L1 con la que tuviera una cierta proximidad fonológica. Tras esto, los participantes debían construir una frase que relacionase las dos palabras, facilitando así la memorización. Por ejemplo, un participante podría asociar la palabra *sobaco* con la palabra inglesa *tobacco* (tabaco) y construir una oración como: *Tobacco smells bad and so do armpits* (el tabaco huele mal, igual que los sobacos).

Este último método supone un nivel de procesamiento más profundo que los otros dos métodos, ya que, además de la asociación en el aspecto fonológico, implica una asociación semántica de las palabras de la L2 y de la L1. Por este motivo, los autores predijeron que esta técnica sería la más efectiva en el aprendizaje de vocabulario de la L2.

Los resultados del experimento (tras una fase de memorización y dos tests posteriores) muestran que, efectivamente, el método de la palabra clave dio mejores resultados en el proceso de memorización del vocabulario por parte de los participantes.El método de la memorización por repetición también resultó ser efectivo, mientras que el del campo semántico es la estrategia que registró peores resultados. Estos datos se corresponden, además, con la percepción de los propios participantes sobre cuál es el método más efectivo para aprender vocabulario. El 92% opinó que el método más eficaz era el de la palabra clave y el 88% clasificó el método del campo semántico como el menos efectivo de los tres.

El estudio corrobora, por lo tanto, que la estrategia con un nivel de procesamiento mayor es la más eficaz a la hora de memorizar vocabulario. En cambio, Sagarra y Alba apuntan que este método da resultados en tests de recepción, pero no en los de producción, en los que el método de memorización por repetición resulta ser más útil.

Además, si bien el método de la palabra clave ha demostrado ser muy efectivo en estudiantes de niveles iniciales, su efectividad parece declinar en estudiantes más avanzados a favor de estrategias como las redes de asociaciones conceptuales. Por esta razón, Sagarra y Alba dejan abierta la puerta a un futuro experimento que evalúe la eficacia de este método en niveles más avanzados de aprendizaje de la L2.

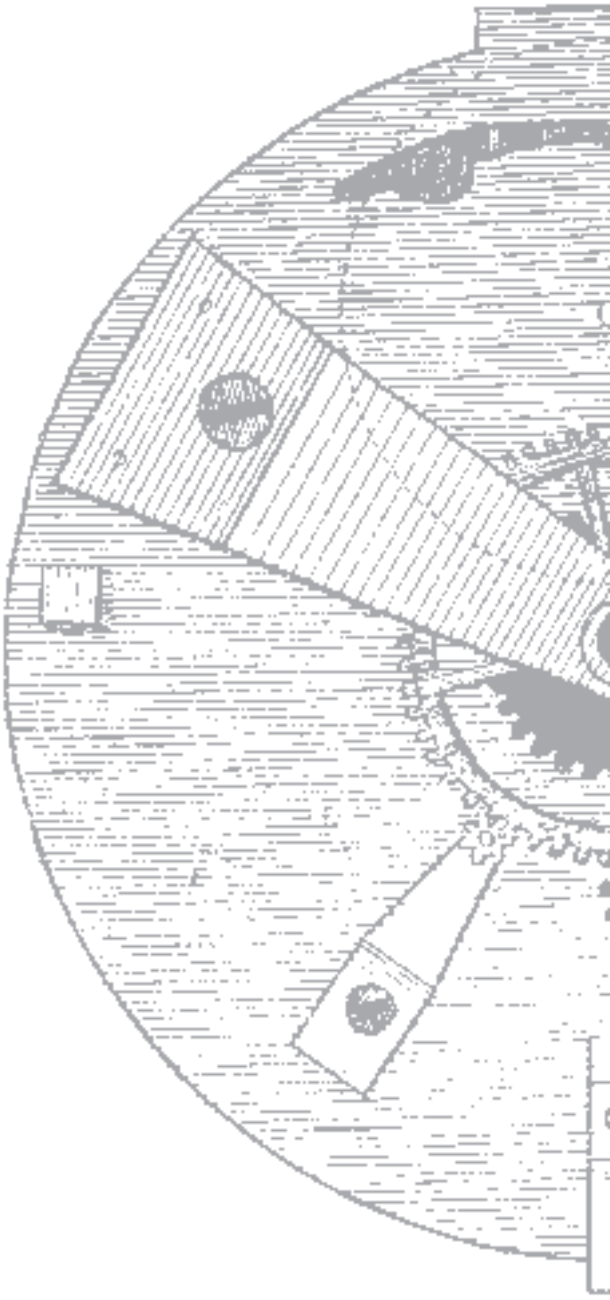
Anahí Alba de la Fuente
Language Acquisition Lab
University of Ottawa

Koike, Dale April y Lynn Pearson (septiembre 2005): "The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence". En *System*, 33.3, pp. 481-501

Este estudio analiza la competencia pragmática que tienen los aprendices anglófonos de español en su interlengua dentro del contexto de la adquisición de segundas lenguas (L2). Para ello, las autoras parten de estudios anteriores (Kasper 2001) que planteaban que si los aprendices de una L2 reciben una formación explícita sobre los actos de habla en dicha lengua, lograrán desarrollar la habilidad para expresar las funciones del lenguaje de manera semejante a los hablantes nativos de la L2.

Si se tiene en cuenta que en una formación explícita los aprendices de L2 deducen la información a través de explicaciones, reglas y ejercicios, y que en una formación implícita la obtienen a través de la observación, la intuición y la analogía entre la L1 y la L2, este estudio tiene dos objetivos fundamentales: el primero, analizar si la información asociada a los actos de habla en español, concretamente a las sugerencias, puede aprenderse con éxito en el aula si se forma a los aprendices de español en los elementos pragmáticos explícita o implícitamente; el segundo, determinar si ese conocimiento pragmático que reciben explícita o implícitamente les permite comprender y expresar sugerencias en español adecuadamente dentro del contexto de un diálogo y si este tipo de conocimiento lo retienen a lo largo de un periodo de tiempo concreto.

Para demostrar que una formación en los elementos pragmáticos de una L2 puede afectar al desarrollo de la competencia pragmática en dicha lengua, el estudio



parte de una serie de pruebas experimentales que realizan 99 anglófonos que se han matriculado en un curso de español. En las pruebas, estos estudiantes han de escuchar y leer varios diálogos entre dos amigos en los que uno de ellos tiene un problema y el otro le sugiere soluciones. A continuación, han de realizar ejercicios de respuestas múltiples y responder a un cuestionario en el que han de identificar las sugerencias y las respectivas respuestas dentro de los diálogos. Cuando los aprendices dan su respuesta, o bien los profesores les proporcionan explícitamente la respuesta correcta, o bien se les informa implícitamente de si la respuesta es correcta (diciendo simplemente *"sí"*) o incorrecta (diciendo *"no entiendí"* o *"¿cómo?"*). Finalmente, se les plantea el ejercicio de cómo expresarían ellos las sugerencias y las respuestas correspondientes.

Con el fin de demostrar el efecto de este tipo de formación, así como la capacidad de retención del conocimiento recibido, los aprendices vuelven a realizar las pruebas una semana después y, por tercera vez, cuatro semanas más tarde.

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que los dos tipos de formación mejoran el conocimiento pragmático de los aprendices en lo que respecta a las sugerencias. Concretamente, la formación de carácter explícito mejora la adecuada interpretación y selección de respuestas y la de carácter implícito mejora su habilidad pragmática para expresar sugerencias y sus respectivas respuestas. Sin embargo, los resultados de las dos últimas indican que el efecto de esta formación no se retiene a largo plazo (sólo durante una semana después de finalizar las clases).

Ante estos resultados, las autoras concluyen que la formación pragmática que reciben los aprendices de L2 en el aula juega un papel muy importante en el desarrollo de su competencia pragmática, aunque el efecto de dicha formación puede ser diferente dependiendo del tipo de tarea en la que participen los estudiantes: la formación de carácter explícito les ayuda a *entender* los elementos pragmáticos y la de carácter implícito les ayuda a *producir* enunciados pragmáticos adecuados.

ESTHER ÁLVAREZ DE LA FUENTE
UVA-LAL (Language Acquisition Lab, Universidad de Valladolid)

Pujol, D., M. Corrius y J. Masnou (2006) "Print Deferred Bilingualised Dictionaries and their Implications for Effective Language Learning: A New Approach to Pedagogical Lexicography". En International Journal of Lexicography 19(2): 197-215

El presente artículo aborda la importancia de la lexicografía pedagógica en el mundo de la enseñanza de lenguas, al mismo tiempo que presenta un nuevo tipo de diccionario semibilingüe o bilingualizado. Tanto la estructura de los diccionarios como las diferencias entre los distintos tipos se explican con numerosas entradas y tablas comparativas. Las lenguas de referencia en el artículo son el catalán, el español y el inglés, aunque se define la herramienta de modo general y aplicable a numerosos pares de lenguas.

En primer lugar se realiza una descripción tipológica de los diccionarios semibilingües que se definen como híbridos porque no son ni completamente monolingües ni completamente bilingües ya que incluyen una definición en la L2 seguida por la traducción en la L1. Estos diccionarios pueden ser de dos tipos, electrónicos o impresos, y entre ambos existe una gran diferencia. En los diccionarios semibilingües electrónicos, la traducción a la L1 no se encuentra inmediatamente después de la definición en la L2, sino en una ventana nueva que el usuario deberá abrir en caso de querer consultar el equivalente. Por el contrario, en los diccionarios semibilingües impresos la traducción en la L1 aparece inmediatamente después de la definición en la L2.

Esta diferencia, les sirve a los autores para considerar un parámetro que nunca se ha tenido en cuenta a la hora de clasificar los diccionarios semibilingües (el parámetro 'inmediato' / 'pospuesto') que es muy importante ya que es la base del nuevo tipo de diccionario que presentan: el diccionario semibilingüe 'pospuesto' en formato impreso.

Antes de llegar a este nuevo tipo, analizan las ventajas y las desventajas del diccionario semibilingüe 'inmediato' en formato impreso. Entre las ventajas de esta herramienta destacan 1) que fusiona dos tipos de diccionarios que se consideran polos opuestos, y 2) que el uso de este tipo de diccionario produce resultados más satisfactorios que el de monolingües y bilingües de forma independiente tal y como demuestran diversos estudios. Entre las desventajas cabe destacar 1) que son unidireccionales, es decir, tienen una

sección L2+L1 pero no una que vaya en dirección opuesta de la L1 a la L2 y por lo tanto son apropiados para actividades de comprensión y no de producción, y 2) que, según numerosos estudios y por norma general, la parte monolingüe se infrautiliza o se descarta por completo.

A continuación, los autores presentan su grupo de investigación y el resultado del trabajo del mismo: el primer diccionario semibilingüe 'pospuesto' en formato impreso que toman como referencia para explicar la estructura y las principales ventajas de este nuevo tipo de herramienta. En este diccionario, el usuario busca una palabra de una L2 que se define en esa misma lengua y, al final de la entrada, se encuentra con uno o varios números que le llevarán a la parte bilingüe donde encontrará la traducción. Los autores destacan que cuando existen varias traducciones posibles se facilita la más frecuente antes, del mismo modo que en los casos en que hay diferencias dialectales se facilita la variante estándar. Son conscientes de que los números, signos arbitrarios, tienden a desaparecer de los diccionarios pedagógicos y explican que su uso viene justificado por la necesidad de separar la parte monolingüe de la bilingüe y, simultáneamente, mantener un nexo entre ellas que no perjudique a esta segunda parte.

Los aspectos más destacables de este nuevo tipo de diccionarios son la reubicación y la circularidad. La reubicación hace referencia a que los equivalentes se separan de las definiciones monolingües y se ha de entender como una reubicación física (están en otro lugar) y jerárquica (el papel del equivalente es menos importante y se consulta si se necesita y siempre después de la definición). La circularidad, entendida como bidireccionalidad, fomenta el uso de la parte monolingüe una vez que el estudiante está en la bilingüe, es decir, es bidireccional.

Finalmente, los autores admiten que este nuevo tipo de diccionario significa un paso adelante en la lexicografía pedagógica y una ventaja para los aprendices de lenguas. Pero también reconocen que hacen falta más estudios que prueben esta hipótesis y que analicen si lo diccionarios 'pospuestos' tienen ventajas sobre los 'inmediatos'.

Susana Muñiz Fernández
UVA-LAL (Language Acquisition Lab, Universidad de Valladolid)

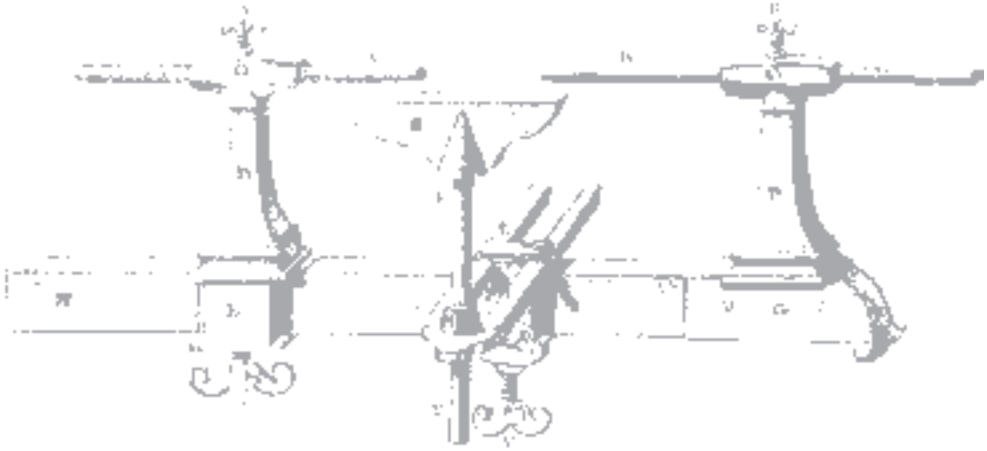
McCowen, L. G. and S. M. Alvord 2006. "*Mi mamá es bonito:* acquisition of Spanish gender by native English speakers". En *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Language*, pp. 161-169. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

La adquisición del género en el proceso de aprendizaje de una L2 puede resultar una tarea complicada para el hablante, no sólo debido a las dificultades que ya de por sí supone aprender una nueva lengua sino también por las diferencias particulares, caso del género, que pueden existir entre la L1 y la L2.

En este sentido, el presente artículo se centra en la adquisición del género en español (L2) por parte de hablantes nativos de inglés (L1), ya que ambas lenguas difieren en sus respectivos paradigmas de género. Por un lado, el español es una lengua en la que el género constituye un rasgo idiosincrásico que poseen todos los sustantivos y que, desde un punto de vista gramatical, distingue entre dos clases de género: masculino y femenino. Asimismo, el género de un sustantivo español se puede establecer de acuerdo a criterios sintácticos (concordancia gramatical de género), extralingüísticos (relacionados fundamentalmente con el género natural del referente) y morfo-fonológicos (información que se obtiene a partir del sufijo). Por otro lado, el género en inglés se marca gramaticalmente en muy pocas ocasiones y los criterios empleados para fijarlo se basan en información puramente extralingüística.

Con el objetivo de observar cómo los hablantes de inglés marcan y, por tanto, adquieren el género en español, los autores realizaron una serie de pruebas a un grupo de 17 adultos, con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, cuya L1 era el inglés y con un nivel elemental de español. Se pasaron un total de cinco pruebas, dos de carácter oral (entrevista y narración/descripción de un vídeo, ambas grabadas digitalmente) y tres pruebas de tipo escrito (reconstrucción de un texto, traducción y cuestionario sobre el uso del género en español). Todas ellas se centraban en la concordancia de género de adjetivos y artículos con sustantivos relacionados con referentes humanos.

Los resultados reflejaron que los sujetos producían con mayor acierto formas de masculino (forma no-marcada) que de femenino (forma marcada) en la prueba de traducción, pero no así en la tarea que requería la reconstrucción de un texto, donde los resultados fueron totalmente opuestos a los anteriores. Según los autores, esta discrepancia en los resultados, dada la naturaleza común de las pruebas, indicaría una cierta confusión de los hablantes de inglés en lo relativo a la marcación del género en español. De los resultados obtenidos también se desprende que a mayor producción oral (obtenida a través de la prueba de la entrevista y de la descripción de un vídeo), mayor es el número de aciertos en la marcación del género femenino, mientras que a menor producción, mayor tasa de errores y de omisiones a este respecto. Teniendo en cuenta esta relación, el artículo plantea una conexión entre la realización correcta del género marcado, el femenino, y la habilidad del sujeto en el uso de la L2: a medida que el dominio de la L2 aumenta, también lo hace la frecuencia y la corrección en la producción de estructuras femeninas. A parte del grado de dominio de la L2, existen, según el estudio, otras razones por las cuales los sujetos no marcarían el femenino, como son las omisiones (p.ej., evitar el uso de especificadores en español porque aportan poca información semántica) o las generalizaciones (uso indiscriminado de la forma no-marcada). No obstante, y dado el nivel básico de español del grupo estudiado, resulta complicado determinar si la motivación real del sujeto para no marcar el femenino se debe a un caso de omisión o de generalización voluntaria



o es consecuencia de la falta de dominio de la L2.

Con el fin de comprobar la validez de estas conclusiones, el artículo sugiere una investigación futura teniendo en consideración un mayor número de sujetos, de estructuras y de patrones lingüísticos, así como la comparación de los resultados obtenidos con los de otras lenguas que posean un sistema de género diferente al español.

Isabel Parrado Román
UVA-LAL (Language Acquisition Lab, Universidad de Valladolid)

Greenslade, Terri A. & J. César Félix-Brasdefer. 2006. Error Correction and Learner Perceptions in L2 Spanish Writing. En *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Carol A. Klee & Timothy L. Face (Eds.). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 185-94.

¿Es verdaderamente útil la corrección de errores en los textos de los aprendices de una L2? En tal caso, ¿qué tipo de corrección es la más efectiva? Y además, ¿cuál es el efecto psicológico de los distintos tipos de corrección en los estudiantes? El estudio de Greenslade y Félix-Brasdefer se propuso responder a estos interrogantes, partiendo de la base de que los trabajos anteriores sobre el tema son difícilmente comparables entre sí, debido a la disparidad de las poblaciones seleccionadas, o a las diferencias en cuanto al género al que correspondían los escritos, entre otros factores. En vista de lo anterior, los 19 sujetos que participaron de este estudio conforman un grupo bastante uniforme de estudiantes universitarios, con un nivel avanzado de español como lengua extranjera. Todos eran alumnos de un curso intensivo de español, el cual tenía por principal objetivo repasar aspectos muy precisos de la gramática de la lengua española. Los estudiantes debían realizar dos textos narrativos que serían corregidos por uno de los investigadores, para más tarde entregar una segunda versión de cada texto, teniendo en cuenta los

errores identificados por el docente. De esta forma, se garantizaba una muestra razonablemente homogénea de los sujetos que intervenían en la investigación y de las tareas que debían desarrollar.

Greensdale y Félix-Brasdefer organizaron este estudio alrededor de tres ejes principales: en primer lugar, se intentaba valorar la utilidad de la corrección de errores en textos escritos, de acuerdo a las diferencias entre las primeras y las segundas versiones de los textos que habían realizado los alumnos; en segundo lugar, determinar qué clase de corrección de errores es la más adecuada. A tal efecto, los autores distinguieron entre dos tipos de correcciones: una más simple, en la cual el docente subraya el elemento erróneo, sin especificar si se trata de un error ortográfico, sintáctico o léxico; y una segunda clase de corrección, denominada *codificada*, en donde sí se puntualiza el tipo de error cometido. La primera de las narraciones se corrigió de la forma más simple, mientras que en la segunda se efectuó una corrección codificada. Por último, se pretende evaluar la respuesta de los alumnos ante cada tipo de corrección, para lo cual los estudiantes debieron responder a un cuestionario, después de haber concluido la segunda versión de cada texto.

Los resultados obtenidos fortalecen la creencia en la utilidad de la corrección, en cualquiera de sus variantes, puesto que se encontraron diferencias significativas entre la primera y la segunda versión de los textos. Además, también se observaron diferencias significativas entre los dos tipos de corrección utilizados: la corrección más detallada –la codificada–, parece mejorar en mayor medida la calidad de las segundas versiones, en comparación con la corrección que sólo señala los elementos que contienen algún error. Esta idea quedó además reforzada al examinar las opiniones que los alumnos habían plasmado en los cuestionarios. En general, existía una clara preferencia por una corrección más explícita y pormenorizada.

Si bien el reducido número de sujetos exige cautela a la hora de hacer cualquier generalización de las conclusiones a las que llega este trabajo, el cual tampoco puede echar luz sobre la utilidad de la corrección de errores en textos escritos para la adquisición de elementos concretos de la L2 –ya que solo un estudio longitudinal podría dar cuenta de ello–, es indudable el interés de este estudio para los docentes de español como lengua extranjera, no sólo por los efectos inmediatos de la corrección de errores que se sugiere, sino, además, por el impacto que aquélla tiene en los alumnos.

Naymé Salas
Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic
Institut de Ciències de l'Educació,
Universitat de Barcelona

CREACIÓN

El pinchadiscos de la tarde

José Luis Caramés Lage
Universidad de Oviedo

Había recibido la nota en un sobre marrón oscuro. La había cogido de mi casillero y la había llevado a una esquina de la sala de juegos para leerla en soledad y sin ruido. Estaba escrita a mano y decía...

Estimado amigo: mañana jueves le tocará a Ud. hacer de pinchadiscos. La sesión de baile comenzará a las 19.00 h y durará hasta las 21.30 h. Agradeciéndole su generosidad le saluda, el Presidente, José Salcedo Rivas.

Salcedo Rivas, Salci, como le llamábamos, era un personaje simpático que había trabajado en el Banco de Bilbao durante más de treinta y cinco años. Se decía que había querido ser masón pero que no lo admitieron. Esa era una historia que, algunas veces, se contaba para darle una importancia que Salci, realmente, no tenía. Pero, como era de verdad alegre y optimista, había sido nombrado *Presidente de actividades varias*. Es decir, organizador de eventos en contra del aburrimiento.

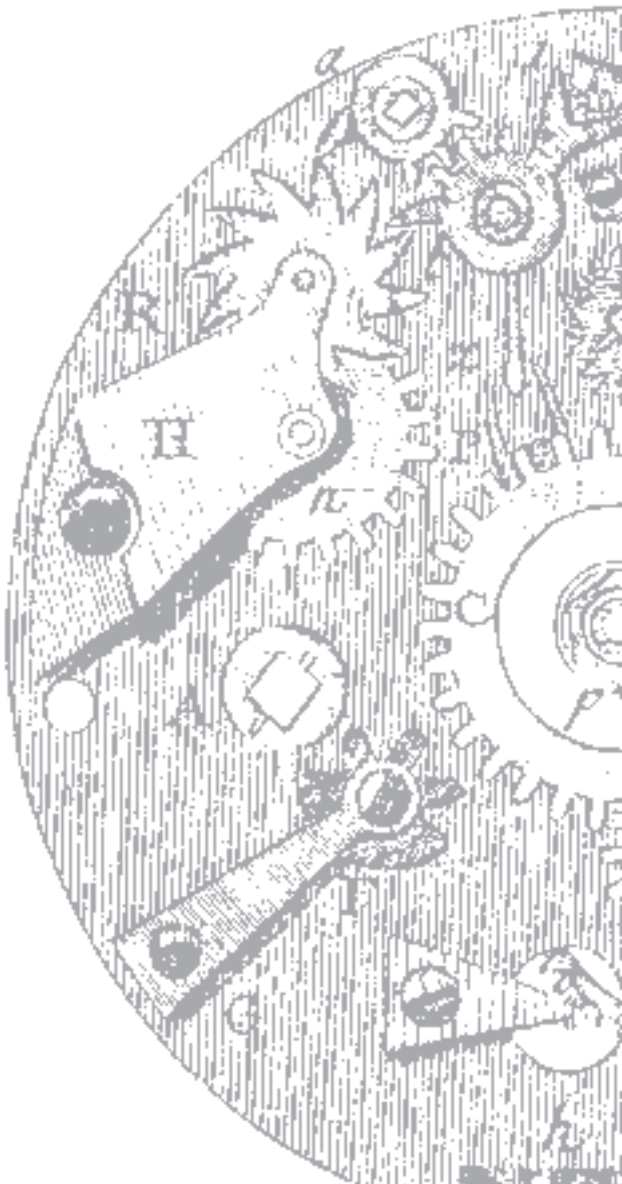
No me puse nervioso al leer la nota, aunque nunca había sido pinchadiscos. Lo mío siempre habían sido las orquestas en directo de más de quince músicos o los grupos de seis o siete instrumentos de viento, pues, lo que mejor sonaba, eran los clarinetes, los oboes y, sobre todo, los saxos. La trompeta no me gustaba tanto, exageraba un poco y era estridente en manos poco expertas. El piano acompañaba siempre a los instrumentos de viento, aunque con el tiempo, en vez de pianola, aquel aparato se había convertido en un pequeño órgano eléctrico venido a menos que maullaba notas con bastante tristeza y sin muchas ganas de hacerlo. El batería resultaba fundamental en la orquesta y, además, era el músico encargado de conectar con la gente, de hacer disloques con los palillos y de ponerse, como un energúmeno, a golpear el instrumento para llamar la atención del ritmo que, a veces, se escapaba por el cansancio de los clarinetes o del saxo bajo.

Me vinieron a la memoria las fiestas de Landoy en donde siempre había bailado hasta cerca de las cuatro de la mañana con la música de *Los Satélites* y la voz de su cantante más experimentado, Pucho Boedo. Pucho ya había muerto de cáncer de garganta, fumaba mucho, y la orquesta se había dividido en tres grupos, pues los veinte músicos que la componían, no podían vivir de los repartos iguales que se hacían en el primer descanso de cada noche de actuación. No llegaban a las 150 pesetas para cada uno y eso, con dos hijos pequeños, no daba para nada, decían la mayoría de los oboes y saxos, que eran los que más protestaban y los más antiguos en la orquesta.

Tenía que prepararme. Siempre había sido bastante presumido. Me gustaba vestir bien y con corbatas de seda o lana escocesa, zapatos muy limpios, pues las mujeres se fijan mucho en eso, y camisas de lino o algodón. Mis chaquetas siempre eran negras o lo más oscuras posible. Los pantalones, grises como el cielo de enero de una ría gallega antes de que comience a llover.

Lo planificaba todo con un día de antelación. Eran las seis de la tarde del miércoles y tenía veinticinco horas para pensar qué música podría poner. La verdad es que tenía que contar con los discos de la sala, los que ya había, pero podía ir a la biblioteca pública a mirar si había discos grandes de 33 pulgadas de bailables. Seguro que podría encontrar algo de Lucho Gatica, de *Los Panchos* o de *Los Brincos*. Comencé a entonar *"La otra noche, bailando estaba con Lola…"* hasta que me di cuenta de lo mal que cantaba. Lo mío era bailar y oír al que canta bien para envidiarle. Ahora, oía solamente ópera y boleros. No sé si tienen algo en común, pero hablan de pasiones y siempre quise tener una pasión. La verdad es que tuve un par de ellas completas y dos que no me salieron demasiado bien. Pero, cuatro pasiones a mi edad, no está nada mal. También oía a María Dolores Pradera, por ella y por el sonido de las guitarras de *Los Gemelos* que siempre la acompañan.

Bailaba bien. No por academia o entrenamiento. Por intuición y ritmo. Llevaba el ritmo metido en la sangre y saltaba cuando una canción me gustaba. Siempre me gustó bailar, y de todo, desde el *corri corri* de Cabrales hasta la *lambada* brasileña, pasando por el *pasodoble* más castizo o la *muñeira* gallega. Me apetecía menos bailar *salsa*. Me aburría después de tres canciones, pues parece lo mismo siempre.



Me fui a mi habitación y me senté en el sillón que me había comprado hacía dos años, cuando llegué aquí. Era de respaldo alto y de madera noble, casi negra, con grandes repujados, un escudo afrancesado y con el mullido asiento forrado de terciopelo azul claro. Parecía un sillón de obispo diseñado para pensar antes de cada sermón y para la sacristía de una abadía con pretensiones de catedral. El asiento me inspiraba y me hacía dibujar esquemas para estructurar cosas dispares y para fijar números o echar cuentas sobre el dinero del mes. Cogí el bolígrafo y escribí.

Dos horas y media son: 150 minutos.
Cada canción puede durar: 3 minutos.

Necesito 50 canciones para entretener a la gente durante el tiempo que se me pide que actúe de pinchadiscos. No cuento con el descanso de 15 minutos que pondré en la mitad, pues casi nunca se acaba a las 21.30 h exactamente, ya que la cena es a las diez y la gente se resiste a la puntualidad cuando lo está pasando bien.

Pondré un poco de salsa al principio para que la gente se vaya haciendo a la idea y después, música de los 60, 70 y 80. Durante los últimos 20 minutos todas las canciones serán boleros, pues la gente ya ha elegido a su pareja para esa noche y podrán bailar sin hablar y agarrados de lo lindo.

Dejé el bolígrafo y pensé:

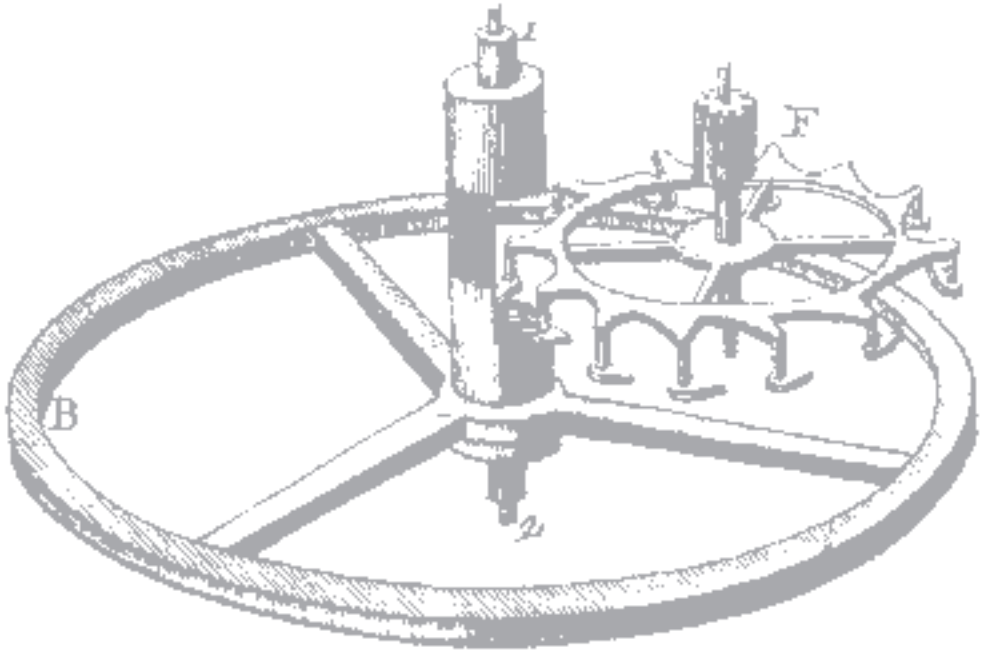
—Yo me quedaré sin bailar. No me importa hacerlo por una noche. Pero en el descanso invitaré a Alicia Hernández a tomar un té, o lo que quiera, pues es la que más me gusta de aquí.

Ya lo había planificado todo y, además, tendría ocupada la mañana del día siguiente, buscando discos en la biblioteca

pública y valorando cómo ponerlos para que fuese un baile con historia de tres décadas que todos los que estábamos allí conocíamos.

Eran las 22.15 h, abrí la pequeña nevera que tenía en la habitación, cogí el queso de bola y partí un buen trozo. Empecé a mondar la manzana más verde del frutero y con un vaso de leche desnatada, cené. Siempre cenaba lo mismo y aún seguían asombrándome los sabores que notaba con placer. Acabé de cenar. Fui al baño, me quité la dentadura postiza que cepillé con cuidado y la dejé en el vaso especial que tenía con aquel producto británico que me enviaba en Navidades mi hijo mayor desde Inglaterra.

Me metí en la cama despacio, dejando las zapatillas bien colocadas y pensé que, para tener 78 años, aún me conservaba bien y que, mañana, de pinchadiscos iba a hacer feliz a mis compañeros de residencia de la tercera edad en la que me encontraba y que se llamaba *Virgen de Covadonga*, aunque nosotros la denominábamos, *Residencia de los Imposibles*, pues era imposible hacer lo que ya no podíamos hacer a nuestra edad, condicionada por el desgaste que nos impone el transcurrir del tiempo.



BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN O DE CAMBIO DE DOMICILIO

Remitir a ASELE. Apartado 890. 29080 Málaga. 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 €

- ❑ Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (rellene y envíenos la parte inferior)
- ❑ Giro postal
- ❑ Ingreso directamente en la cuenta de ASELE
- ❑ Otras modalidades de pago

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

Sr. Director
Banco o Caja de Ahorros (sólo 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