37

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

Apartado 890
29080 Málaga
ESPAÑA

Boletín nº 37 • Noviembre de 2007

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Núm. 37, noviembre 2007

- 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
  - *El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE* 11
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS 27
- PARA LA CLASE DE ESPAÑOL
  - *El modelo* speaking *en el aprendizaje de la lengua oral* 33
- ENTREVISTA
  - *…a Lourdes Ortega* 41
- MISCELÁNEA 49
- CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS
  - *Congresos celebrados* 51
  - *Próximos congresos* 52
- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS 55
- NOTAS DE LECTURA 79
- REVISTA DE REVISTAS 81
- CREACIÓN
  - *Round Trip* 85

CARTA DEL DIRECTOR

Estimado lector:

Como ya anunciábamos no hace mucho, pronto habría que prescindir de algunas secciones del Boletín porque son difíciles de mantener. Una de ellas, que ya no figura en el Índice de contenidos, es "El español en el mundo". La razón es muy simple: a lo largo de los últimos años, hemos publicado informes sobre la enseñanza del español en casi todos los países donde la lengua y la cultura españolas tienen cierto arraigo. Es verdad, por otra parte, que en muchos países "emergentes" el español crece cada día más como objeto de aprendizaje, pero no contamos con los medios de que disponen instituciones como el Instituto Cervantes o el MEC para conseguir fácilmente la información. A ellas remitimos al lector interesado en saber cuál es la situación del español en estos países.

También hemos suprimido la sección "Lo que dice la prensa", que nos obligaba a estar atentos diariamente a cuantas noticias se publicaban en los periódicos españoles relacionadas con nuestra lengua. Felizmente, esta tarea nos la facilita hoy en día todoele, que examina periódicamente no solo la prensa española, sino también la hispanoamericana. Para los que tengan acceso a internet y aún no conozcan esta interesantísima Web, he aquí la dirección: http://www.todoele.net

Como ya saben los que asistieron al último congreso de ASELE en Alicante, la nueva cita tendrá lugar en Cáceres, en septiembre del próximo año. Según el organizador, Agustín Barrientos, el tiempo en esa época del año es bueno y no es nada probable que aparezca una "gota fría" como la que nos trajo (es broma) Susana Pastor, a quien agradecemos su espléndido trabajo y enviamos un fuerte abrazo en estos momentos tan dolorosos para ella.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

JUNTA DIRECTIVA

Presidente
Salvador Montesa Peydro
Universidad de Málaga

Vicepresidenta
María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaceda Maestu
Universidad de La Rioja

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

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso
Agustín Barrientos
Universidad de Cáceres

Secretaría

Apartado 890. 29080 Málaga. España
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

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

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

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

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

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

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

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

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

(DIN-A4: 30 líneas)*

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12), 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 mayo se cierra el 15 de marzo 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

Renovación de cargos

En la Asamblea General celebrada en Alicante el día 20 del pasado mes de septiembre, se procedió, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Correspondía renovar los cargos de Vicepresidente, Secretario-Tesorero y Vocal-Director del Congreso). Solamente se presentó una candidatura para cada cargo y fueron elegidos por aclamación. La Junta Directiva queda constituida ahora por Salvador Montesa (Presidente); M.ª Luz Gutiérrez Araus (Vicepresidenta); Enrique Balmaseda (Secretario-Tesorero); Pablo Domínguez (Vocal-Director del Boletín); Isabel Iglesias Casal (Vocal) y Agustín Barrientos (Vocal-Director del Congreso). Dejó la Junta Susana Pastor Cesteros, Directora del Congreso de Alicante, que recibió las efusivas felicitaciones de todos los presentes por la magnífica organización de todos los actos (en otro lugar encontraréis una breve memoria del Congreso). Dejó también la Junta Concha Moreno que durante varios años ha sido Secretaria-Tesorera y que ha desempeñado el cargo con enorme competencia y una admirable dedicación. El Presidente, en nombre de todos, agradeció muy sinceramente la espléndida labor que ha hecho en este tiempo. Varios socios presentes en la Asamblea pidieron intervenir y hubo emotivas palabras recordando lo que ha hecho por la Asociación. Despedimos a estos dos miembros de la Junta con el convencimiento de que van a seguir colaborando con igual generosidad en los trabajos de ASELE.

Congreso

El 27 de octubre se reunió la Junta Directiva en Madrid teniendo como punto fundamental del orden del día el decidir sobre el tema y fechas del próximo Congreso.

Se estuvo estudiando los temas que la Asamblea había sugerido y, tras un enriquecedor debate, se decidió abordar un tema que ya hace varios años que se propone y que siempre lo hemos ido dejando para más adelante: el profesor.

Así pues, os convocamos al próximo congreso de ASELE que se celebrará en **Cáceres**, del **24 al 27 de septiembre de 2008** con el tema: **El profesor de español LE/L2**.

En breve iremos añadiendo información en nuestra página www.aselered.org.

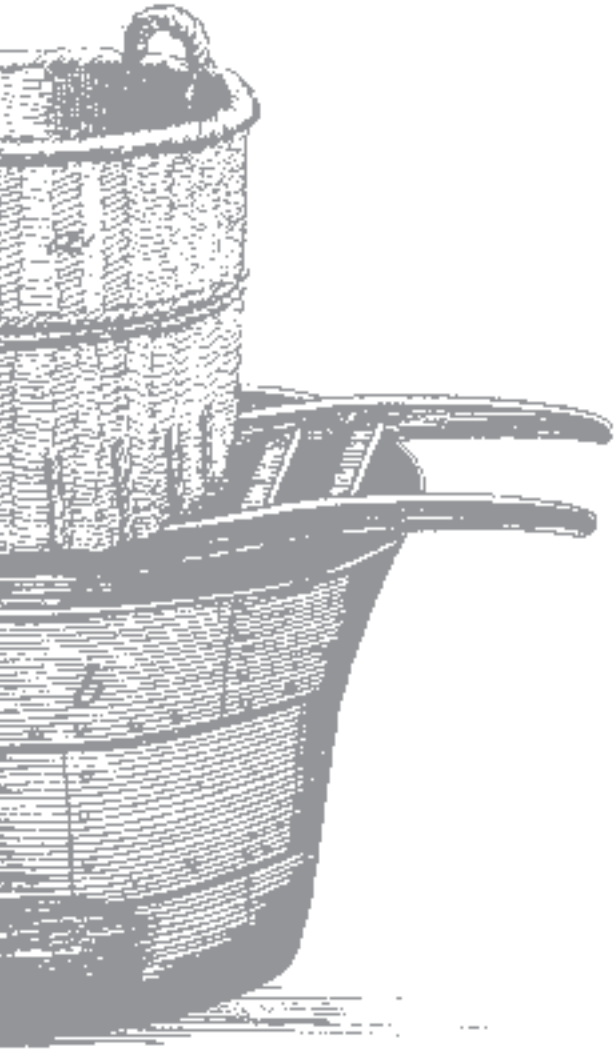
Socios distribuidos por países

1.	ALEMANIA	14
2.	ARGELIA	9
3.	ARGENTINA	1
4.	AUSTRALIA	1
5.	AUSTRIA	4
6.	BÉLGICA	2
7.	BRASIL	8
8.	CAMERÚN	1
9.	CANADÁ	3
10.	COREA DEL SUR	1
11.	COSTA RICA	1
12.	CHINA	3
13.	DINAMARCA	1
14.	EGIPTO	1
15.	ESLOVENIA	5
16.	ESPAÑA	456
17.	EEUU	26
18.	FINLANDIA	16
19.	FRANCIA	9
20.	GABÓN	1
21.	GRECIA	9
22.	HOLANDA	11
23.	HUNGRIA	1
24.	IRLANDA	2
25.	ISLANDIA	2
26.	ISRAEL	3
27.	ITALIA	27
28.	JAPÓN	20
29.	LÍBANO	2
30.	MARRUECOS	1
31.	MÉXICO	5
32.	NAMIBIA	1
33.	NORUEGA	4
34.	POLONIA	1
35.	PORTUGAL	5
36.	REINO UNIDO	11
37.	REP. D. CONGO	4
38.	REP. DOMINICANA	1
39.	REP. SUDAFRICANA	1
40.	RUMANIA	1
41.	SUECIA	5
42.	SUIZA	2
43.	TAIWAN	6
44.	TANZANIA	1
45.	THAILANDIA	1
46.	VENEZUELA	1
	TOTAL	**691**

Publicaciones

Durante el Congreso se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. En primer lugar, han aparecido las actas del anterior Congreso celebrado en Logroño: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE*. Son dos volúmenes en una cuidada edición a cargo de Enrique Balmaseda y que se enviará a los que asistieron al Congreso de 2006.

También se presentaron las dos últimas Monografías (9 y 10) correspondientes a los premios de investigación del año 2005 y 2006: la primera es *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, de Marta Higueras García; la segunda, *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, de Carmen Ramos Méndez. Estas dos publicaciones se han editado en colaboración con el Creade.



Informe de Secretaría

Lista de distribución

Estamos haciendo los primeros intentos para comunicar a los socios por una lista de distribución algunos temas que pueden ser de interés general. Han sido muy gratificantes los múltiples correos que hemos recibido saludando con entusiasmo la iniciativa. En los días que corren, en que recibimos tantos correos no deseados, teníamos cierto temor de que algunos pudieran sentirse molestos por esta ingerencia en sus buzones. Seguiremos mejorando el sistema y os prometemos ser discretos en la frecuencia.

Estado de la Asociación

A continuación os damos los datos del estado de la Asociación. Tal como os comunicamos anteriormente estamos depurando nuestro Registro, dando de baja a aquellos que hace tiempo que no abonan sus cuotas y que no responden a nuestros requerimientos. De todos modos hemos de decir que hay un acuerdo de la Juta Directiva por el que no se da de baja a aquellos que por alguna circunstancia no pueden abonar la cuota de algún año, siempre que manifiesten interés en continuar siendo socios. Sin embargo, sigue habiendo socios con los que, habiendo cambiado de dirección y de correo electrónico, nos es imposible entrar en contacto. En fin, hecha esta salvedad os diremos que a día 1 de noviembre hay 691 socios de 46 países diferentes. Desde el primero de mayo de 2007, fecha del Boletín anterior, se han dado de alta 53 socios y hemos procedido a dar de baja, por impago de cuotas o a petición propia, a 128.

Informe de Tesorería

Estado de tesorería

Como es habitual, en la Asamblea se presentaron las cuentas de ASELE y se repartió a todos los socios un documento con los ingresos y gastos por los diferentes conceptos. Si alguno de los socios que no asistió a la Asamblea desea recibir una copia del documento, puede solicitarlo a la Secretaría y se le enviará.

A 25 de octubre, en las cuentas de la Asociación hay 13.339,47 euros. Considerando los gastos que tendremos que afrontar hasta que se ponga al cobro la cuota de 2008, podemos decir que llegaremos a final de presupuesto con un balance equilibrado.

Deudas de socios

Debemos felicitarnos porque se está reduciendo la morosidad en el pago de las cuotas. No obstante, debemos decir que aún hay 44 socios que adeudan la cuota de 2006 y 114 que adeudan la de 2007. Es cierto que algunos han aprovechado el Congreso para ponerse al día y esos ingresos no han sido todavía contabilizados.

Nos gustaría insistir en que, para los que tienen una cuenta bancaria en España, el sistema de pago más seguro y cómodo es la domiciliación del recibo, que, aprovechamos para decir, se pasará al cobro el próximo mes de marzo.

Delegaciones de ASELE

Delegación de Alemania

Los trimestres de otoño-invierno del año académico 2007-2008 en Alemania han contado con un gran número de actividades relacionadas con el mundo hispánico así como con ELE. La Asociación Alemana de Profesores de Español en colaboración con la VHS y la editorial Klett organizó las Jornadas Hispánicas de 2007 en la localidad de Stuttgart en noviembre bajo el lema: *Del dicho al hecho*. Algunas de las áreas tratadas fueron: lengua, cultura, didáctica y literatura. Otro de los eventos más destacados fue, sin duda, el anual Festival Internacional de Literatura, al que acudieron personajes del mundo de las letras como Mario Vargas Llosa. Como viene siendo habitual, el Salón Internacional del Libro (*Frankfurter Buchmesse*) se celebró en la localidad de Fráncfort durante los días del 10 al 14 de octubre. Desde el 16 hasta el 18 de noviembre ha tenido lugar una edición más de la feria Expolingua en Berlín así como la jornada de las Lenguas Extranjeras el 3 de noviembre.

Por otro lado, las editoriales han continuado con su labor de formación de profesorado de ELE como, por ejemplo, Difusión-Klett con el seminario *El enfoque orientado a la acción llevado a las TIC* en Hamburgo. La editorial Hueber trató el tema de *La interculturalidad en la clase de español* en diversas ciudades como Berlín, Münster, Stuttgart, Múnich, Potsdam, Stralsund y Bremen, entre otras. Del mismo modo se desarrolló una actividad

en Berlín relacionada con el uso de las lecturas graduadas en clase y en Fráncfort sobre *Técnicas para la enseñanza centrada en el alumno*. En Colonia y Düsseldorf tuvo lugar la presentación de *El cronómetro: Preparar y prepararse para el DELE*. La editorial Cornelsen, a su vez, realizó varias presentaciones del nuevo manual *Encuentros* así como la segunda Jornada de las lenguas.

El Colectivo de Profesores de Español, Cople, organizó en Berlín un taller de escritura con el título: *Del caos de las ideas al texto estructurado* así como una presentación de la lengua y cultura *sefardí* para la clase de ELE.

En el programa de Formación de Profesores ELE de la Universidad de Fráncfort tuvieron lugar *Obabakoak y el lobo. La escritura creativa en la clase de ELE*, *Técnicas para una enseñanza centrada en el alumno*, *La cultura en ELE*, *La literatura en la enseñanza de lenguas*, *¿En qué consiste el dominio eficaz de ELE? Objetivos y contenidos de un curso de nivel C*, *Curso inicial de formación para profesores noveles de ELE*, *El tratamiento del cine en ELE y la aplicación de nuevas tecnologías a la didactización de películas* y *Técnicas teatrales en el aula de ELE* en colaboración con SGEL y *Atenuar y ser cortés en español*. En la Universidad de Erlangen-Nuremberg se llevó a cabo el *Curso inicial de formación para profesores ELE*.

Algunas de las actividades acontecidas en el Instituto Cervantes de Múnich fueron *Prisma, la enseñanza centrada en el alumno* así como *La atención al significado y la atención a la forma*, en colaboración con Edinumen, *El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua* junto con Difusión; Juegos didácticos, comprensión y creatividad con Cornelsen, *Uno, dos, tres ¡Qué fácil es aprender español*, así como las VIII Jornadas de formación para profesorado de ELE, entre las que se incluyeron actividades como: *Todo es teatro: técnicas dramáticas aplicadas a la enseñanza de ELE*, *Cómo prevenir y afrontar las dificultades en el aula. Claves a seguir desde la inteligencia emocional*, *Aprender a través de la acción* en cooperación con SGEL y con la misma editorial, en Erlangen tuvo luego lugar *Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de ELE*. En el Instituto Cervantes de Bremen tuvo lugar el *Curso para preparadores de los DELE (niveles inicial e intermedio). ¿Qué deben saber mis alumnos para obtener el Diploma?*, *Workshop: Digitale Medien im Spanischunterricht*, *IV Jornadas de didáctica del ELE. La dimensión afectiva en la enseñanza*, *El papel de los factores afectivos en la enseñanza de ELE*, *Propuestas y actividades para trabajar las inteligencias múltiples en el aula de ELE*, *Una aproximación al autoconcepto del estudiante de ELE*, *Imagínatelo. La imagen mental como recurso didáctico en el aula de ELE*, *Las inteligencias personales y el diseño de tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa*, *El subjuntivo es lógico*, *La literatura en la clase ELE*.

Finalmente, en el Instituto Cervantes de Berlín aconteció el *Encuentro hispano-alemán: Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Dónde estamos?*, *Explicaciones gramaticales, ejercicios y significado* en cooperación con la Consejería de Cultura y el Senado, *La interculturalidad en la enseñanza de*

español, *Qué decimos de las palabras en la clase de español* y *Nuevas perspectivas de aprendizaje con la revista ECOS y su material complementario*.

Esther Barros Díez

Delegación de Bélgica

De julio a septiembre, el Instituto Cervantes ha expuesto la Colección del Museo de Arte de Lleida.

El 6 de octubre, la Sociedad Belga de Profesores de Español (SBPE) organiza un Simposio sobre la Canción Española y su importancia en el aula de ELE.

Octubre de 2007, Universidad de Gante: Formación sobre didáctica del ELE. Técnicas de dramatización , conferencia por la profesora Inés de la Calle .

Octubre de 2007, Universidad de Amberes, Jornada de Formación de Profesores de ELE, Explotación didáctica de secuencias de vídeo

El 9 de noviembre en Luxemburgo y el 16 de noviembre en Mol (Flandes) la Consejería de la Embajada de España organiza dos Jornadas de Formación de Profesores de ELE.

El Instituto Cervantes de Bruselas y la Embajada de España organizan el festival de flamenco *Son del Sur,* así como un festival de cortometrajes españoles.

Del 7 al 19 de noviembre se celebrará en Bruselas, como cada otoño, el Festival de Cines de España y América Latina, FESTCEAL, con 40 películas en esta decimoquinta edición.

16 de noviembre de 2007, Seminario de Formación de profesores de ELE en Mol, a cargo de la profesora Dolores Soler-Espiauba.

El Centro de Estudios Mexicanos de Amberes organiza, del 23 de noviembre al 23 de diciembre la exposición *Saberes y sabores en el Caribe.*

Nace la revista electrónica "Desde Macondo", cuyo objetivo es publicar y difundir la labor de jóvenes investigadores de didáctica del ELE: http://www.desdemacondo.eu/

El Instituto Cervantes organiza cada viernes un taller de conversación y juego teatral para mejorar la capacidad expresiva y comunicativa del español, así como para fomentar la socialización, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la amistad entre los estudiantes.

Dolores Soler-Espiauba

ARTÍCULO DE FONDO

El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE

ELENA ALONSO PÉREZ-ÁVILA[1]
Università di Roma, La Sapienza
ealonsop@gmail.com

1. Introducción

El corpus lingüístico es un instrumento que está revolucionando la didáctica de LE en todos los órdenes. Los editores de material didáctico encuentran en el corpus una fuente amplia y fiable de recursos lingüísticos para no tener que basarse exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc; asimismo, un corpus constituye una base sólida para elegir las estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales de los hablantes nativos de una lengua. Por otro lado, los estudiantes de una LE tienen a su disposición una herramienta única y muy valiosa que les otorga la autonomía de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden. Un corpus permite a un alumno responder a una tipología muy variada de dudas concretas y de profundizar en ellas por medio del acceso a amplios contextos reales. Por último, los profesores pueden utilizar los corpus lingüísticos para seleccionar un *input* suficiente y de calidad al que enfrentar a sus alumnos de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido.

El objetivo del presente artículo es presentar los corpus lingüísticos,[2] proponer una definición, resaltar las ventajas que pueden ofrecer a todos aquellos relacionados con el mundo de la didáctica de lenguas extranjeras y describir de qué manera pueden servir de instrumento para desarrollar los principios metodológicos que promulgan los enfoques de didáctica de léxico actuales.

2. Lingüística de corpus

Los estudios más recientes sobre lingüística de corpus constatan el gran cambio que ha supuesto la introducción del corpus lingüístico en todas las ramas de la lingüística actual, por ejemplo, en el área de la lexicografía, de la investigación teórica, la traducción y la didáctica de lenguas extranjeras.

El aspecto básico de la lingüística de corpus es que el significado de las palabras

1. La elaboración de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Pedro Barrié de la Maza.

2. Ante la ausencia de consenso a la hora de elegir la forma plural de la palabra *corpus* que hemos constatado en la bibliografía sobre la materia, hemos optado por atenernos a las directrices de la Real Academia Española, que en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) desaconseja el uso en español del plural latino *corpora* –que utilizan, entre otros, Pérez (2002) y McCullough (2001)– y recomienda el uso de la forma invariable *corpus*.

no puede aislarse de su uso; por lo tanto, el estudio lingüístico deberá basarse en el análisis sistemático del uso lingüístico en textos reales. A tal efecto, será de gran ayuda un corpus de textos informatizados que ponga a disposición del lingüista muchos contextos de situaciones que sean típicos, recurrentes y observables repetidamente.

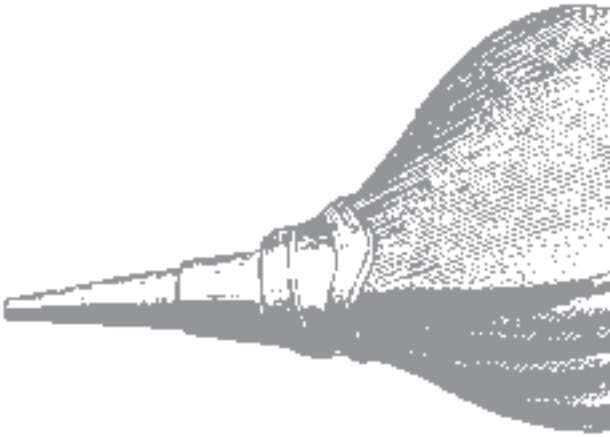
Ya en los años cincuenta, el lingüista británico Firth proponía estudiar la lengua en textos reales, de manera que él, y también otros lingüistas americanos, se dedicaron mucho tiempo a recopilar textos. El desarrollo de la lingüística de corpus ha sido llevado a cabo por lingüistas que han seguido la línea de este autor, como Halliday, Sinclair y otros muchos, quienes, partiendo siempre del análisis de la lengua en uso han favorecido la consolidación de la gramática de discurso, la pragmática, y han creado nociones fundamentales para los estudios sobre el léxico y la gramática como son el concepto de **colocación** y de **unidad léxica.** Estos conceptos han puesto en tela de juicio la concepción de gramática que se ha tenido tradicionalmente, ya que vienen a demostrar que la separación tajante entre léxico, morfología y sintaxis no debe seguir manteniéndose. Creemos que así debe reflejarse también en los estudios sobre didáctica del español como lengua extranjera, pues para que la enseñanza sea eficiente debe captar el reflejo de los progresos que se produzcan en los estudios lingüísticos.

3. Corpus lingüístico

1.1. Definición

El primer problema que nos planteamos al abordar el estado de la cuestión es el de buscar una definición clara, completa y productiva de corpus lingüístico. Se incluyen a continuación una serie de definiciones presentadas por varios autores que permiten extraer los aspectos claves del concepto.
Un corpus de textos es un conjunto de documentos que una persona o una organización ha reunido y ha informatizado para un fin determinado. McCullough (2001:126).

De modo que un corpus no es un mero conjunto de textos, sino que dicho conjunto tiene que estar informatizado, construido siguiendo una serie de criterios y manifestar un fin determinado.

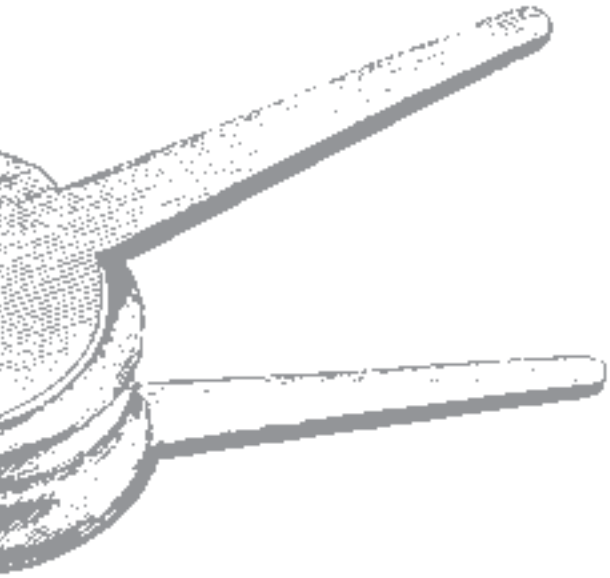


[...] a corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language. Sinclair (1991:171).

Pérez (2002) resalta, como dato significativo en la definición de Sinclair, que un corpus debe producir más información al usuario de la que contienen los textos que lo conforman; de ahí que los corpus sean representativos de un tipo de lenguaje, ya sea de carácter sectorial, dialectal, jergal, etc.

Corpus: A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. EAGLES[3] (1996).

3. EAGLES (1996a): «Text Corpora Working Group Reading Guide». *Documento Eagles* (Expert Advisory Group on Language Engineering) EAG-TCWG-FR-2. Referencia tomada en Pérez (2002).



Pérez (2002) denomina corpus lingüístico a un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua. Esta última característica conlleva un límite mínimo de espacio necesario para que el conjunto de textos informatizados pueda cumplir el requisito de representatividad. En opinión de Sinclair (1991:171), un corpus debe contener, como mínimo, varios millones de palabras.

1.2. Diseño, recopilación y etiquetado de los corpus

Todos los usuarios de la lengua, ya sean profesionales o estudiantes, pueden optar por utilizar algún corpus ya construido y en circulación, o construirse uno propio que se adapte a sus necesidades.

Antes de comenzar el proceso de compilación y diseño de un corpus hay que tener muy claro cuál es el propósito que se le quiere dar. Entre los usos más importantes se encuentran el análisis lingüístico, la enseñanza de idiomas, la lexicografía y terminología, la investigación en procesamiento de lenguaje natural y las aplicaciones de ingeniería lingüística. Dependiendo de qué papel está destinado a desempeñar el corpus, se elegirán unos documentos u otros.

A la hora de seleccionar e informatizar el conjunto de textos que formarán parte del corpus, hay que tener en cuenta, como recuerda McCullough (2001), que la ma-

yor parte del software de tratamiento de corpus lingüísticos requiere textos en formato ASCII. Ante esta situación, el usuario tiene dos opciones: escanear textos y tratarlos a continuación con un programa de cómputo[4] o utilizar documentos ya digitalizados –que se pueden encontrar, por ejemplo, en internet–, esta última opción es la más rápida y sencilla.

Tres son las características que deben tenerse en cuenta en el momento de diseñar un corpus a juicio de Pérez (2002): la *representatividad* –concepto que se encuentra directamente relacionado con la *cantidad* y *calidad*, rasgos indicados por Sinclair (1991) como definitorios de un corpus lingüístico–, la *estandarización* y *simplicidad*. Estos dos últimos se refieren al tipo de información que se añade a un texto, ya se trate de etiquetas morfológicas, sintácticas o semánticas, o de información de carácter externo como el origen, el autor, etc. Existen diversas opciones para anotar un corpus, Pérez (2002) señala que uno de los estándares más utilizados actualmente es el *Standard Generalised Markup Language* (SGML), ya que es un sistema sencillo y muy habitual en la comunidad computacional, de ahí que facilite el intercambio de recursos lingüísticos entre investigadores. La anotación o etiquetación morfológica –programas de marcaje gramatical o *taggers*– es la más habitual y consiste en añadir información gramatical al corpus, identificando las partes de la oración. Este tipo de anotación es necesaria para poder utilizar programas de marcaje sintáctico o *parsers* mediante los que se identifican las relaciones sintácticas entre las partes de la oración. En opinión de McCullough (2001:139), los *parsers* todavía no son muy eficaces.

La actividad principal que se puede llevar a cabo con un corpus es hacer **concordancias** y analizarlas. Ofrecemos, seguidamente, la definición que puede leerse en Pérez (2002: apartado 2.6. *Herramientas básicas de manejo y análisis de córpora*).

Una concordancia, normalmente llamada KWIC (*Key Word in Context*) es una colección que recoge todas las apariciones de una palabra en un texto o conjunto de textos, junto con un número determinado […] de caracteres de co-texto anterior y posterior (la palabra que se está estudiando o nodo, suele aparecer en medio, resaltada en pantalla con un formato o color diferente). De esta forma es posible visualizar a la vez una gran cantidad de ejemplos de uso de una palabra o un grupo de palabras.

La búsqueda de concordancias constituye la herramienta más importante que ofrecen los corpus y que, bien utilizada, puede ser de gran ayuda a todas las personas relacionados con la didáctica de lenguas. Los programas de tratamiento de corpus consienten muchas posibilidades de búsqueda, pudiéndose pedir un co-texto determinado –mediante el uso de comodines– que limite la investigación a una palabra concreta, a una categoría gramatical, a una época; o bien se pueden buscar también todas las combinaciones

4. El escáner no reconoce las palabras y frases de un texto, el tratamiento que aplica es el de una fotografía.

léxicas en las que aparecen una o más palabras, en qué tipos de texto suelen aparecer, en qué regiones geográficas, etc. De todas estas posibilidades se deduce que el trabajo que permite realizar un corpus lingüístico es muy variado y que, en el momento de aplicarlo a la didáctica de lenguas extranjeras, puede servir para trabajar con contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales, históricos, etc.

1.3. Tipología de los corpus

Existe una amplia tipología de corpus dependiendo de las características de los textos que los conforman y del tratamiento que se le haya dado a dichos textos. Por motivos de espacio remitimos a Lavid (2001:310) para que aquellos que deseen profundizar en este aspecto puedan hacerlo. Aquí, únicamente deseamos dejar patente que cada tipo de corpus cumple distintos objetivos y que en las aplicaciones didácticas es posible usar tanto **corpus generales**, que reflejan la lengua común de una colectividad, como **corpus especializados**, que están formados por textos limitados a un ámbito concreto de interés y que pueden resultar muy útiles a la hora de preparar cursos de ELE con fines específicos. Además, existen corpus históricos y corpus actuales, corpus orales y corpus escritos, multilingües y monolingües, anotados o no anotados, etc.

1.4. Corpus a disposición del público

Remitimos a Lavid (2005:349 y siguientes), para ampliar la información sobre los corpus existentes tanto en lengua española como en otras lenguas. Incluimos a continuación algunos ejemplos de los que destaca Lavid[5] de corpus de lengua española:

1.4.1. *Banco de datos del español* de la Real Academia Española, proyecto dirigido por Guillermo Rojo. Se ha empezado a compilar en 1993 y está estructurado en dos secciones (ambas disponibles en http://www.rae.es/):

• *CORDE*. Engloba temporal y geográficamente el habla hispana desde los orígenes del español hasta el año 1975, que es cuando se marca el límite con el *CREA* (Corpus de Referencia del Español Actual).

• *CREA*. Banco de datos del español contemporáneo. Ampliaremos la información sobre este corpus en la sección *Lecturas complementarias.*

1.4.2. El *Corpus del español* de Mark Davies. Al igual que en el caso anterior, se ampliará la información en la sección *Lecturas complementarias*.

1.4.3. *Archivo de textos hispánicos (ARTHUS)* de la Universidad de Santiago de Compostela. Contiene textos de todas las etapas de la historia del español –se trata, por tanto, de un corpus histórico–, entre los que se encuentran textos orales y escritos pertenecientes a distintos géneros –narrativa, ensayo, periodismo, etc.

5. Ampliamos la información sobre algunos de estos corpus disponibles para la lengua española en el apartado de *Lecturas complementarias*.

1.4.4. El corpus *CUMBRE* del español contemporáneo, financiado por la editorial SGEL, S. A., con fines comerciales y supervisado por el profesor A. Sánchez de la Universidad de Murcia.

1.5. Aplicaciones de los corpus en la lingüística

McCullough (2001:128) reduce a tres los usos generales más destacables que se le puede dar en lingüística a la recopilación y almacenamiento de grandes cantidades de textos en formato digital a partir de numerosas fuentes: el corpus como herramienta de la **lexicografía**, de la **traducción** o de la **investigación académica**. Para profundizar en las numerosas ventajas léase Lavid (2005:333-336) y McCullough (2001:128). Detallamos a continuación, las posibles aplicaciones de un corpus en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.5.1. El corpus en el aula de ELE

Son muchos los usos que se les puede atribuir a los corpus en el aula de ELE. Para obtener una visión global, enumeramos las aplicaciones de las que da cuenta McCullough (2001:129) a las que añadimos una última aportación nuestra.

a) El corpus como fuente de *input*

Los corpus pueden proporcionar ejemplos reales de lengua que completen las explicaciones –ya sean de tipo léxico, gramatical, cultural, etc.–, y que sirvan para diseñar actividades. Si el profesor expone a sus alumnos únicamente a su propio ideolecto limitará en gran medida la calidad del *input* que reciben, y además muchas veces los ejemplos elaborados ad hoc pueden sonar artificiosos a los propios hablantes nativos de la lengua. Un corpus, en cambio, constituye la herramienta perfecta para que los alumnos reciban *input* comprensible y variado, dado que está constituido por conjuntos de textos que provienen de distintas fuentes –orales o escritas, actuales o antiguas, de lenguaje formal o informal, etc.–. Los ejemplos extraídos de los corpus ponen de manifiesto contextos típicos de uso, restricciones en la combinación de términos y características pragmáticas de las palabras.

b) El corpus en la gramática inductiva

Acabamos de hacer notar la importancia del *input* en el proceso de aprendizaje, en ella también insisten autores como Krashen y Bialystok:[6] la hipótesis del *input* de Krashen asegura que «para que haya adquisición de una LE es imprescindible atender a la calidad del *input* [...]. Según esta hipótesis, los que adquieren una LE ponen el foco de atención en el significado, y como resultado adquieren también las estructuras gramaticales» (Baralo, 1998:56). Una vez que el aprendiente recibe el *input*[7] puede comenzar a elaborar hipótesis sobre las estructuras y las reglas gramaticales de la L2; dichas hipótesis se verificarán o rechazarán mediante

6. Remitimos a Baralo, M. (1998) y a Liceras, J. M. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

7. El input, para ser comprensible y por tanto eficaz en el aprendizaje de una L2, ha de corresponderse con la fórmula i + 1, es decir, ha de ser de un nivel ligeramente superior al que se encuentre el alumno. Gracias a la cantidad de textos que constituye un corpus, el profesor podrá seleccionar y confeccionar ese *input* comprensible.

la recepción de más *input*. En palabras de McCullough (2001:129) «en algunas metodologías inductivas, los estudiantes usan datos extraídos de córpora para intentar formular las reglas que determinan el uso de diferentes construcciones gramaticales o elementos léxicos». Es importante que los estudiantes tengan que llevar a cabo procesos de inducción para inferir significados y reglas de combinatoria léxica.

c) Uso del corpus en el aprendizaje de colocaciones

Esos elementos léxicos de los que habla McCullough (2001:129) forman en muchas ocasiones colocaciones, es decir, combinaciones frecuentes de palabras y, gracias a los corpus, los alumnos disponen de numerosos contextos en los que las palabras aparecen, y pueden llegar a una mayor comprensión de este concepto. Los alumnos observarán por sí mismos la importancia de aprender las palabras en su contexto y cómo la variación de los significados de una palabra muestra una correspondencia directa con la variación de combinación contextual presentada.

d) Corpus de textos literarios en clases de literatura

Consideramos que se trata de un recurso de gran utilidad para los profesores que se encarguen de las clases de literatura, pues se pueden usar corpus de textos literarios para hacer estudios estilísticos y temáticos. Se podría añadir, en este apartado, el trabajo con corpus especializados para clases de español con fines específicos, de manera que se trabaje

con textos de tema jurídico, periodístico, médico, científico, etc.

e) Papel del profesor en una metodología pedagógica guiada por un corpus lingüístico

El papel del profesor es el de orientar a sus alumnos en el proceso de familiarización con un corpus lingüístico por medio de una metodología de aprendizaje centrada en el alumno que consiste en incitar a los estudiantes a formularse dudas y necesidades de aprendizaje que podrán satisfacer interactuando con un corpus. Como señala Bernardini (en Sinclair, 2004:28), el profesor cambia el papel de experto del **lenguaje** por el de experto del **aprendizaje**: el gran bagaje de estrategias de aprendizaje del que dispone le ayudará a guiar a sus alumnos en su experiencia con la L2. De esta manera, se crea un ambiente de apoyo, no autoritario, que favorecerá la interacción entre los participantes en el aula, así como la estimulación creativa de los aprendientes.

f) El corpus como elemento que contribuye a desarrollar los principios metodológicos de los enfoques comunicativos

El empleo de un corpus en la metodología didáctica favorece la aplicación de los principios básicos en los que se apoyan los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas: el uso de lenguaje significativo, favorecer la autonomía del estudiante con respecto al profesor, fomentar la atención tanto a la forma como al significado, ayuda a introducir variación en el proceso de aprendizaje, potencia el uso de la imprevisibilidad (en las denominadas *discovery activities*) para incrementar la motivación.

1.5.2. El corpus en el diseño del material didáctico de ELE

Es de común acuerdo entre los profesionales de la didáctica de lenguas la imposibilidad de abarcar todos los aspectos de una lengua en una clase de lengua extranjera. De esta manera, tanto los profesores, los programadores de cursos, como los diseñadores de materiales se ven en la obligación de hacer una selección de los contenidos que se presentarán a los estudiantes. Esa selección se puede llevar a cabo basándose en múltiples criterios, aunque cada vez son más los especialistas[8] en didáctica de lenguas que insisten en la idea de que se debe comenzar a enseñar los elementos y estructuras más frecuentes ya que de este modo las producciones de los aprendientes de una L2 determinada se aproximarán en mayor medida a las de los hablantes nativos de dicha lengua.

Se han llevado a cabo varios estudios[9] en los que se realizan análisis comparativos entre la presentación de determinados contenidos en un manual de lengua extranjera y los datos referidos a esos contenidos extraídos de un corpus. Los resultados de estos estudios ponen de manifiesto que, en muchas ocasiones, el *input* ofrecido en los libros se ha mani-

8. Véase, por ejemplo, el artículo de John Sinclair «New evidence, new priorities, new attitudes» y el de Ute Römer «A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics» en Sinclair (2004).

9. Remitimos de nuevo al trabajo de Röme (En Sinclair, 2004:185-199) y al nuestro (Alonso, 2007).

pulado en exceso, de manera que o no se muestran todas las posibilidades de aparición o se sobreutilizan, con la consecuencia de que los alumnos se formulen hipótesis falsas acerca del uso real de esos elementos.

El testimonio de los corpus puede contribuir enormemente a mejorar los materiales de enseñanza, por tratarse de material auténtico, real. Así, ayudados de un buen banco de datos de un lengua, resulta mucho más sencillo saber qué estructuras deben de ser incluidas en los libros de texto, dada su alta frecuencia de aparición, y qué estructuras deberán evitarse por constituir ejemplos de lengua de los que no se registra su uso, motivo por el que suenan artificiales y antinaturales a los hablantes nativos.

4. La lingüística cognitiva y el enfoque léxico

Han sido los mismos autores mencionados en el apartado 2 –Firth y Sinclair, entre otros– los que han puesto de manifiesto los fructíferos resultados que se obtienen de relacionar la lingüística de corpus con el estudio del léxico, eso sí, con una concepción del léxico distinta de la habitual lista de vocabulario. En opinión de Pérez (2002), «Sinclair (1991) demuestra [...] que [...] formas diferentes de un mismo lema deben considerarse como unidades léxicas independientes, ya que su comportamiento sintáctico o su significado es distinto. La tradicional noción de forma canónica a la que se asigna un significado (o significados) para todas sus formas posibles no se corresponde a veces con la frecuencia y distribución que se encuentra en un corpus». Asimismo, Sinclair (1991) manifiesta, como ya se indicaba en el apartado 2, la imposibilidad de separar el estudio léxico del gramatical, existiendo una interdependencia entre estructuras sintácticas y léxicas. En esta línea son de especial relevancia los estudios sobre colocaciones, y no es casualidad que haya sido el propio Firth en 1951 el que acuñó dicho concepto, que se ha desarrollado en gran medida desde los años cincuenta hasta hoy.

En lo que se refiere a la situación relativa al español, destacamos los estudios de Gómez Molina, autor que sugiere que para seleccionar el léxico que se presentará en el aula de ELE «aunque podemos fiarnos de nuestra competencia, es mejor consultar diccionarios ideológicos [...], temáticos [...], de frecuencias [...] y fraseológicos [...] del español actual para conocer el caudal de léxico organizado a partir del hombre y su entorno, del individuo y de la organización sociocultural» (2004b:799). Desde la lingüística de corpus se propone sumar a la ayuda que facilitan los diccionarios mencionados por Gómez Molina, la facilidad y rapidez que supone la búsqueda de concordancias en un corpus lingüístico. Los resultados de dicha búsqueda no solo garantizan el uso y frecuencia de una unidad léxica determinada, sino que esta aparece contextualizada y clasificada en géneros textuales, períodos históricos, zonas geográficas, etc.

El enfoque léxico

Consideramos que las características, señaladas anteriormente, de un corpus

lingüístico son idóneas para potenciar los avances metodológicos que se han llevado a cabo en el ámbito de la lingüística cognitiva, en concreto en el enfoque léxico[10] (Lahuerta y Pujol, 1996; Lewis, 1997; Higueras, 2004), que en los últimos años han revolucionado la didáctica del léxico de una lengua extranjera. Sus postulados principales, resumidos brevemente, son los siguientes:

- El lenguaje es creativo, la misión del docente no es enseñar en su totalidad la complejidad de las lenguas, sino «dotar al alumno con unos instrumentos que le permitan la comprensión y generación de mensajes con el fin de comunicarse en el mayor número de situaciones posibles» (Lahuerta y Pujol, 1996:118).
- El aprendizaje del léxico tiene lugar en tres fases, tanto para la adquisición de vocabulario en la lengua materna como en la L2, que son: la **comprensión** o el reconocimiento de unidades, la **retención** de las mismas y su **producción** o utilización (Lahuerta y Pujol, 1996:124). De modo que la programación didáctica correspondiente al aula de ELE debe responder a estos tres procesos de exposición, recepción y producción, para que el aprendizaje sea efectivo.
- Asimismo, el lenguaje implica actividad cognitiva, los alumnos construyen su **lexicón mental** a partir del uso significativo de unidades léxicas contextualizadas, que se asocian a sus conocimientos previos para formar así redes asociativas de unidades.
- La **lingüística cognitiva** (Gómez Molina, 2004a:493) impone un enfoque de enseñanza-aprendizaje de las lenguas basado en el uso, según el cual no es

10. Este enfoque, desarrollado por Lewis, «se basa en que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes» (Gómez Molina, 2004a:501). Para más información sobre el Enfoque Léxico, v. Lewis (1993) y la nueva revisión de 1997: *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

posible disociar los distintos niveles lingüísticos. «De ahí que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario ha de integrar actividades relacionadas con la estructura de las palabras (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (jerarquización, sinonimia, etc.), con las relaciones sintagmáticas (colocaciones, expresiones, frases léxicas, –*chunks*–[11]) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica».

Lahuerta y Pujol (1996:124) insisten en la necesidad de considerar la enseñanza como un proceso, que no enseña solo productos, sino también cómo elaborar esos productos, «no solo explicar las palabras sino enseñar a comprender mensajes a pesar de las palabras desconocidas y enseñar a inferir significados, [...] no solo pedir la producción sino estimularla y buscar modos adecuados para favorecer el uso significativo». Es fundamental, para el enfoque léxico, que el vocabulario aparezca contextualizado, que responda a los intereses y necesidades de cada estudiante, que se asocie a sus conocimientos previos, que se busque su reaparición y que ofrezca información nueva. Por todo ello, estamos de acuerdo con Lahuerta y Pujol en que la memorización de listas de palabras presenta numerosas desventajas y proponemos una nueva posibilidad de adquirir el léxico de forma significativa: usando un corpus lingüístico.

Un corpus lingüístico favorece la enseñanza integrada que promulga la lingüística cognitiva, pues en los resultados de las búsquedas de concordancias las

11. Los *chunks* pueden definirse como «unidades de memoria», segmentos lingüísticos que se aprenden en bloque y que pasan a la memoria a corto plazo. Ver Aguado-Orez, J. (2005) «Dos o tres formas distintas de concebir la adquisición del lenguaje» (pp. Clases del Programa de Doctorado del Departamento de Lenguas Aplicadas). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. En internet: http://www.nebrija.es/~jaguado/AdquisDoct_Javier_imp.ppt#313,38,Chunking y «emergencias» [Consulta del 21-06-2006].

unidades léxicas aparecen contextualizadas y ordenadas en clasificaciones muy útiles que permiten distinguir, por ejemplo, los distintos tipos de registro o de áreas temáticas de pertenencia. De esta manera, se puede trabajar de forma simultánea el léxico y la pragmática, y así, los alumnos entenderán en qué contextos se puede usar una determinada unidad y en qué contexto no es adecuada. Además, los corpus permiten, mediante el uso de comodines, la búsqueda de un lema en todas sus combinaciones morfológicas y sintácticas posibles, tarea que puede ayudar a que el estudiante sea consciente de los distintos comportamientos sintácticos de las distintas clases de palabras, al tiempo que le permite ir estableciendo redes asociativas de unidades que favorecen la memorización del léxico a largo plazo.

Las numerosas opciones de búsqueda que ofrece un corpus pueden satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos completando la labor de gramáticas y diccionarios, y permiten a los estudiantes profundizar en aspectos que les interesan sin necesidad de haberlos visto en clase. Por otro lado, si un alumno busca una unidad o una expresión en un corpus, tiene un acceso inmediato a la fuente original, un texto real en el que se muestra lenguaje significativo, donde el alumno tiene la oportunidad de ver el funcionamiento efectivo de la unidad estudiada. Asimismo, el profesor dispone de una fuente inagotable de ejemplos y modelos de lengua para consultar sus propias dudas lingüísticas –pensando, por ejemplo, en un profesor no nativo– y, además, tiene a su alcance textos pertenecientes a todas las áreas de conocimiento para poder responder a los intereses específicos de sus estudiantes y fomentar una actitud positiva hacia la lengua.

No obstante, no hay que olvidar nunca que el principal protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, es él el que debe decidir cómo, cuándo y de qué manera quiere aprender. Si el discente desea aprender mediante listas de palabras porque le ofrecen una seguridad y una motivación que no obtiene en otro tipo de aprendizaje, no hay ninguna razón para negárselas. Las listas de palabras pueden ayudarle a establecer clasificaciones semánticas y categoriales, son susceptibles de relacionarse con las actividades y los temas de clase, y pueden complementarse con trabajo con textos, fotografías, etc. Defendemos una metodología basada en el uso de corpus lingüísticos, pero sabemos que esta no será efectiva si no se integra con otras herramientas, entre las que se puede incluir la lista de palabras. De igual forma, habrá que tener siempre en cuenta a los alumnos concretos con los que se trabaja y sus necesidades específicas. De tratarse de alumnos que presenten un claro rechazo hacia las nuevas tecnologías, es posible que un corpus lingüístico no solo no favorezca el aprendizaje sino que su uso resulte contraproducente y traiga como consecuencia una reducción de la motivación.

5. Problemas a la hora de poner en práctica la enseñanza de lenguas basada en un corpus lingüístico

A pesar de las enormes ventajas que supone el trabajar con un corpus lingüístico

en el aula de ELE, queremos también enumerar algunos obstáculos contra los que habrá que luchar. Muchos de los problemas que se van a encontrar aquellos que pretendan incorporar el uso de un corpus en el aula son parecidos a los que se han estado enfrentando los seguidores de una metodología de enseñanza de LE mediante tareas, (Bernardini, 2004:23-26):

❋ Ni profesores, ni alumnos, ni instituciones educativas están preparados todavía para romper con la estructura de la clase tradicional. Son grandes los cambios que se están dando en los últimos años y a los que el mundo educativo se irá adaptando poco a poco. Los alumnos se encontrarán un poco confusos y perdidos al principio, pues desaparece la figura rígida del profesor que resuelve todas las dudas y que señala en todo momento lo que hay que hacer. Los estudiantes quedarán desconcertados cuando se les pida que abandonen las normas de clase que tan profundamente tienen asimiladas. Necesitarán un tiempo para darse cuenta de que ellos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y que tienen que empezar a ser participantes activos del proceso.

❋ Debido a la gran libertad de la que disfrutarán los alumnos en esta nueva metodología de enseñanza, puede resultar difícil controlar los contenidos y objetivos que se quieren alcanzar con cada currículum. En palabras de Bernardini (2004:26) «[...] a number of curious words and new structures, often unknown, were present in the concordance outputs, and these provided subjects for further searches and discussions with the rest of the class», hecho que es muy positivo pero que puede traer como consecuencia una excesiva dispersión de contenidos y que el propio profesor se desoriente con respecto al objetivo final de cada unidad didáctica. Creemos muy conveniente combinar el uso de una metodología de enseñanza por tareas con el uso de corpus en el aula de LE. En la enseñanza por tareas siempre hay un común denominador que guía todo el proceso por muy variado que pueda parecer: los alumnos tienen que ser capaces de llevar a cabo una tarea final, y todas las tareas intermedias que se realicen han de servir para proporcionar habilidades y capacidades a los alumnos, que les permitan completar la tarea final con éxito. De manera que, por mucho que el corpus, las tecnologías de la información o la libertad de elegir cómo quieren aprender puedan difuminar el camino del transcurrir de la clase de L2 –en otro tiempo rígido– habrá siempre una referencia, una guía que ayudará tanto a alumnos como a profesores a no perderse en el mar de posibilidades que ofrecen las nuevas herramientas a disposición de los usuarios de la lengua. Por otro lado, el trabajo basado en corpus no puede ser visto como una sustitución de la interacción tradicional que tenía lugar en el aula, sino como una posibilidad de interacción más. Como señala Bernardini (2004:32): «corpus-learner, and indeed corpus-teacher interaction are not replacements for learner-learner and teacher-learner interaction, but rather should be seen as an added value offered by corpus-aided discovery learning».

A estos problemas habrá que añadir otros de tipo técnico como:

❈ Tener a disposición un ordenador para, como mínimo, dos alumnos. Se trata de un problema difícil de solventar en muchos casos pues, hoy por hoy, en muy pocos centros de enseñanza de lenguas –salvo universidades bien dotadas o centros de alto nivel– se ofrecen estos servicios.

6. Conclusiones

En este artículo se ha querido presentar, a los que la desconocían, una herramienta nueva que puede aportar notables beneficios que permitan mejorar la calidad de la enseñanza de ELE, en todos sus niveles:

1. El **editor de materiales didácticos**. El corpus ayuda a presentar al alumno un modelo de lengua variado, frecuente, real, cercano a la lengua de los hablantes nativos.

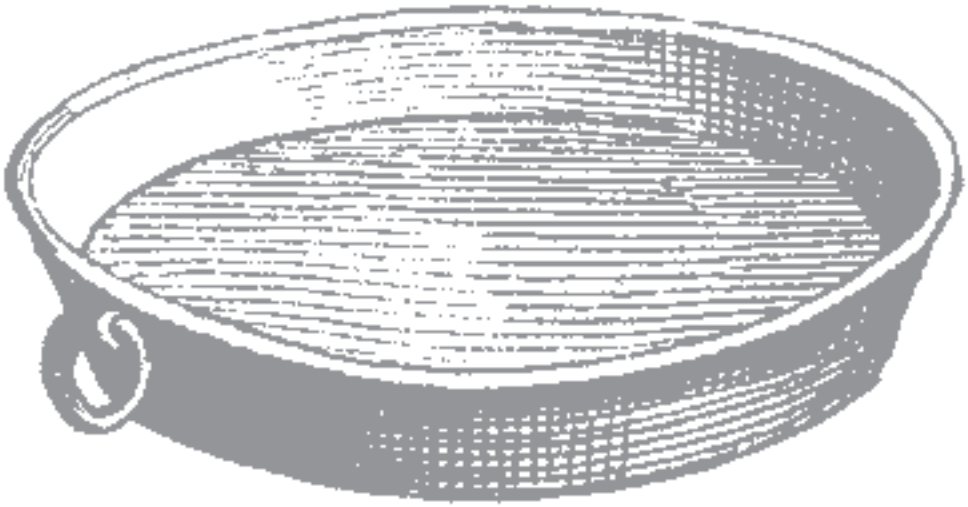
2. El **profesor**. El corpus puede convertirse en una productiva fuente de recursos para el docente, que se ve de este modo apoyado por un banco de datos rico y objetivo que le ayuda a aclarar sus dudas, a recoger *input* y a diseñar actividades.

3. El **alumno**. El alumno debe ser el gran beneficiario de este cambio en la metodología de enseñanza fomentado por la revolución tecnológica, pues no solo le favorecerán los avances que desarrollen los editores, los programadores, los profesores, sino que ellos podrán disponer de una herramienta muy útil para poder gestionar su aprendizaje, desarrollar su creatividad, elegir lo que quieren aprender y lo que no, y poder ser críticos con los materiales que están a su disposición.

Las posibilidades que brindan los corpus favorecen la aplicación, en el proceso de aprendizaje de una LE, de los postulados de enseñanza de lenguas establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2002):

- el desarrollo de la competencia existencial «saber ser»: al trabajar con un lenguaje significativo y real que resuelve las dudas lingüísticas del estudiante se logra un aumento de su motivación;
- se promueve la capacidad de aprender, «saber aprender», pues se dota al alumno de una herramienta que potencia su autonomía en el aprendizaje.

Asimismo, hemos señalado las ventajas de combinar los postulados del *enfoque léxico* con el uso de un corpus lingüístico. Por medio de un corpus se trabaja el léxico en contexto, hecho que favorece que los estudiantes tengan que formar redes asociativas –llevando a cabo búsquedas de sinónimos, de expresiones relacionadas semánticamente pero que pertenecen a distintos registros, de unidades fraseológicas en las que puedan aparecer las palabras, etc.–; se tiene en cuenta el léxico en sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas –el léxico en relación con la sintaxis y con la morfología–; y, sobre todo, se presentan siempre oportunidades al estudiante para que elija qué léxico quiere aprender y dónde encontrarlo: en el corpus.



Somos conscientes de la enorme dificultad que supone enseñar léxico. Lourdes de Miguel (2005) recuerda que es imposible predecir qué palabras concretas necesitará cada uno de los estudiantes de un profesor en el futuro, de modo que lo mejor es proporcionar al alumno el mayor número posible de recursos para que adquiera una independencia que le permita «deducir significados, reconocer las distintas acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso».

Creemos que es importante que los estudiantes dispongan de una herramienta que favorezca su aprendizaje, tanto guiado como autónomo, mediante la que puedan ir relacionando los distintos tipos de contenidos entre sí y también ir asociando los conocimientos recién adquiridos con contenidos ya asentados. Así, el aprendizaje no se producirá en compartimentos estancos –en este caso, la adquisición de los contenidos léxicos–, sino que tendrá lugar de una manera activa, creativa y asociativa en la que los contenidos léxicos se relacionan con los gramaticales, con los pragmáticos y sociolingüísticos, y además se adquieren estrategias y habilidades que permiten al alumno desarrollar de manera eficiente la competencia comunicativa en su globalidad.

Referencias bibliográficas

Alonso Pérez-Ávila, E. (2007), «Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)», *Interlingüística*, n.º 18.

Aston, G., S. Bernardini, D. Stewart (eds.) (2004), *Corpora and Language Learners*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Baralo, M. (1998), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Bernardini, S. (2004), «Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments», en J. M. Sinclair (2004), 15-36.

Consejo De Europa (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm

Firth, J. R., (1968), «Linguistic and translation», en F.R. Palmer (ed.), *Selected Papers of J. R. Firth 1952-1959,* London, Longman, 84-95.

Gómez Molina, J. R. (2004a), «La subcompetencia léxico-semántica», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 491-510.
– (2004b), «Los contenidos léxico-semánticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 789-810.

Higueras García, M. (1997), «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros», *REALE* 8, Universidad de Alcalá, 35-49.

Lahuerta, J. y M. Pujol (1996), «El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario», en Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana.

Lavid, J. (2005), *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid, Cátedra.

Lewis, M. (1993), *The Lessical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

McCullough, James L. (2001), «Los usos de los córpora de textos en la enseñanza de lenguas» en Trenchs Parera, M. (ed.), *Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida, Milenio, 125-140.

Miguel, M. L. De (2005), «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula», en *MarcoEle* n..º1.

Pérez Hernández, M. C. (2002), «Explotación de los córpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento», *Estudios de Lingüística Española* (ELiEs), Universidad de Málaga. Disponible en internet: http://elies.rediris.es/elies18/ [Consulta del 17-11-2005]

Sinclair, John M. (2004), *How to use corpora in Language Teaching,* Amsterdam, John Benjamins Publishing.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

a) Presentación de dos corpus lingüísticos disponibles para la lengua española. Presentamos a continuación dos de los corpus lingüísticos más importantes en lengua española, se muestran sus características principales y algunas de las ventajas e inconvenientes que hemos constatado haciendo uso de ellos.

1. El *Corpus del español.* Se trata de un corpus histórico de más de 100 millones de palabras dirigido por el lingüista Mark Davies (*http://davies-linguistics.byu.edu/*) de la Universidad de Brigham Young y ha sido patrocinado por el National Endowment for the Humanities en 2001-2002 (Lavid, 2005:349). Contiene textos en lengua española que abarcan el período comprendido entre el siglo XIII y el siglo XX, ambos siglos incluidos. Veinte de los cien millones de palabras pertenecen a textos actuales, del siglo XX, y pertenecen tanto a textos orales como escritos –literarios, periodísticos y enciclopédicos–. Se puede consultar en *http://www.corpusdelespanol.org/*. Algunas de las ventajas y de los inconvenientes que presenta este corpus a la hora de utilizarlo como un instrumento al servicio del aprendizaje de una LE son:

- Dispone de una versión en lengua inglesa que puede ser muy útil para que los alumnos que conozcan dicha lengua resuelvan dudas de forma autónoma en la interpretación de las instrucciones.

- En su *guía virtual* ofrece unas instrucciones, muy sencillas pero completas, mediante las que poco a poco el usuario se familiariza con el funcionamiento del corpus.

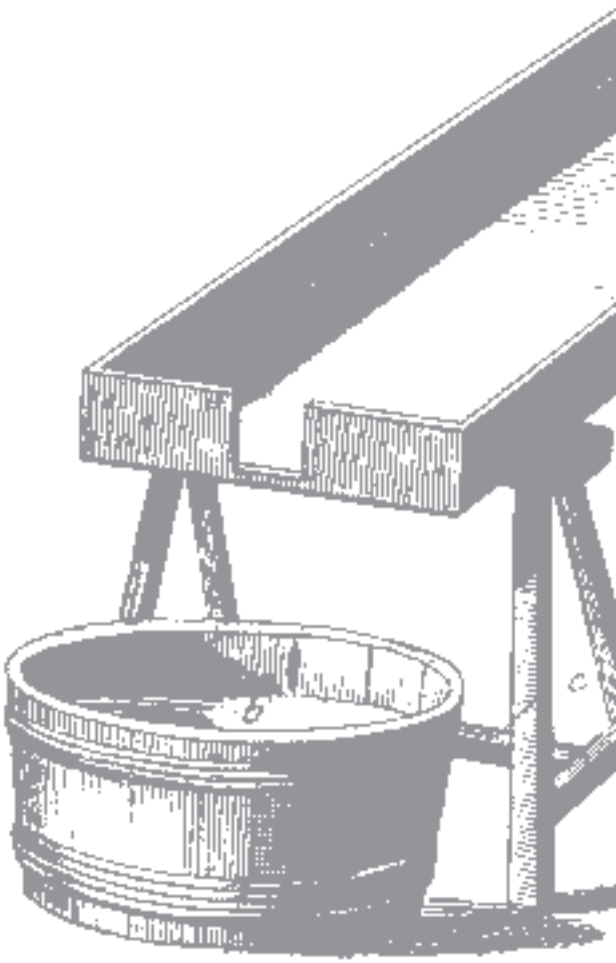
- Muestra ejemplos de posibles búsquedas que pueden servir de modelo tanto al alumno como a cualquier usuario.

- Se constata mucho rigor en el mantenimiento de la página. Asimismo, dispone de un motor de búsqueda muy rápido y eficaz que permite búsquedas bastante complejas.

- Un problema que presenta el *Corpus del español* es que es un corpus histórico en el que la misma búsqueda se efectúa en todos los períodos históricos, de forma que habrá que advertir a los alumnos, si el objeto de interés de su búsqueda o investigación es el español actual, que tengan cuidado de no marcar las casillas de los siglos anteriores a 1900 y de comprobar en cada resultado la fecha de la concordancia extraída, pues en muchas ocasiones pueden obtener ejemplos de uso obsoletos, alejados del habla nativa actual.

2. *CREA*. Constituye una de las dos secciones en las que está estructurado el *Banco de datos del español* de la Real Academia Española. A diferencia del *Corpus del español*, el *CREA* es un corpus actual, contiene textos pertenecientes únicamente al español contemporáneo –a partir de 1975–. El *CREA* es un conjunto de textos en lengua española, procedentes de todos los países de habla hispana, almacenados en soporte informático, y entre los que se incluyen textos escritos y transcripciones de textos orales que abarcan más de cien materias distintas. Al igual que sucede con el *Corpus del español*, el *CREA* está preparado para ser utilizado por cualquier tipo de usuario con el fin de extraer información acerca de la morfología de las palabras, las relaciones que manifiestan entre sí y los contextos en que aparecen. Muchos especialistas consideran que el *CREA* es la única herramienta lingüística de gran magnitud existente para la lengua española y que debe ser el punto de partida tanto para la investigación como para la elaboración de productos derivados como gramáticas, diccionarios o métodos de didáctica del español. Así, Julia Lavid (2005:349) resalta la importancia de este corpus y del otro corpus de la RAE, el *CORDE*: «el *Banco de datos del español*, en el que trabaja la Real Academia Española desde 1993, constituye el mayor recurso léxico disponible para el idioma español». El *CREA* se puede consultar en http://www.rae.es/.

Algunos datos relevantes que hemos constatado haciendo uso del *CREA* son:



- La contextualización de los ejemplos es mucho más amplia que la ofrecida por el *Corpus del español*, en el que, muchas veces, los ejemplos que se dan son tan reducidos que no sirven para favorecer el esclarecimiento de los significados de ciertas expresiones.
- Al ser un corpus con un número de palabras mucho mayor, las concor-

dancias serán también mucho más numerosas, de ahí que sea mucho más representativo que el *Corpus del español*. No obstante, como contrapartida, el *CREA* no siempre funciona de forma eficaz, son numerosas las ocasiones en las que la página se bloquea, no se ofrecen resultados, etc. Todo ello es debido a que el número de ejemplos –y el contexto en el que se insertan estos ejemplos– es más extenso que en el caso del *Corpus del español*.

- Ofrece muchas más posibilidades de búsqueda que el *Corpus del español*: por temas, por países, por medio de procedencia, etc. Sin embargo, consideramos que todas estas posibilidades dificultan en muchos casos el poder llevar a cabo una búsqueda sencilla –por ejemplo, de las colocaciones en las que suele aparecer una palabra cualquiera– y las instrucciones son mucho más largas y complicadas que las del *Corpus del español*, que presentan un alto grado de sencillez que, en el aula de LE, puede llegar incluso a hacer innecesaria la explicación del profesor.
- El *CREA*, como ya se ha señalado, es un corpus actual, únicamente aparecerán textos contemporáneos en las búsquedas. De este modo, los usuarios pueden estar seguros de que se encuentran ante modelos de lengua actuales y en uso; mientras que, si lo que desean es llevar a cabo una investigación histórica, es posible usar el *CORDE* de forma autónoma, sin que ambas búsquedas puedan causar confusión.
- Nos parece pertinente hacer una advertencia sobre el uso del *CREA*, especialmente en lo que se refiere a la búsqueda de concordancias para obtener datos estadísticos: el motor de búsqueda distingue entre mayúsculas y minúsculas, por lo que podrá ser necesario llevar a cabo una doble búsqueda de cada expresión.

Basándonos en nuestra experiencia, proponemos el uso de ambos corpus de forma complementaria, pues si bien el *CREA* es un corpus mucho más completo, el *Corpus del español* resulta mucho más sencillo para los alumnos y los usuarios menos habituados a utilizar este tipo de recursos informáticos.

b) Análisis de tres estudios sobre la aplicación de los corpus lingüísticos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. Davies, M. (2004): «Student use of large, annotated corpora to analyze syntactic variation», en Corpora and Language Learners, eds. G. Aston, S. Bernardini, D. Stewart, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

El libro al que pertenece este artículo presenta otros trabajos muy interesantes y útiles que pueden ampliar los conocimientos del lector sobre los distintos tipos de relación que se pueden establecer entre los aprendientes de una LE y un corpus lingüístico. El primer tipo de relación que identifican es *Corpora by Learners* (2004:2), en la que los estudiantes son los creadores de los corpus –que permiten al profesor, en primer lugar, averiguar el tipo de errores que cometen sus alumnos y cuáles son sus causas; en segundo lugar, son útiles para los investigadores, especialmente para trabajos sobre adquisición de lenguas y, en tercer lugar, constituyen un buen recurso para los propios alumnos, pues podrán descubrir cuáles son sus errores más comunes, hacer estudios sobre las expresiones que han aprendido, etc.–. El segundo tipo de relación es *Corpora with Learners* (2004:8). En esta relación se pone el énfasis en que el estudiante adquiera una serie de estrategias y métodos de trabajo para poder utilizar el corpus como un instrumento en aras de la autonomía en el aprendizaje. Es en este segundo tipo de relación en el que se encuadra el trabajo de Mark Davies, y hemos creído oportuno señalarlo dado que se trata del autor del *Corpus del español*, al que hemos hecho referencia anteriormente.

En su artículo, Davies describe una metodología basada en el uso de corpus lingüísticos en las tareas didácticas que llevan a cabo los alumnos para aprender los contenidos relativos a "la variación en la sintaxis española". Davies valora especialmente que los alumnos se vean a sí mismos como investigadores de la lengua que están aprendiendo y cree que este nuevo estatus en el que se sitúa el alumno favorecerá su motivación y su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el artículo de Davies puede completar la información que ofrecíamos acerca de los corpus en lengua española pues precisamente el autor utiliza el *Corpus del español* y el *CREA* en su trabajo, formula una crítica de ambos y da algunos ejemplos de búsquedas que se pueden llevar a cabo y de las actividades que se pueden realizar con dichas búsquedas.

2. Sinclair, J. M. (2004): How to use corpora in language teaching, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Este libro dirigido por el recientemente desaparecido John McH. Sinclair, pertenece a la misma colección que el anterior: *Studies in Corpus Linguistics* de la editorial John Benjamins. Al igual que en el caso

previo se trata de una recopilación de artículos que ilustra distintas maneras de obtener beneficios en la enseñanza de lenguas a partir de un corpus lingüístico.
En este libro se pueden encontrar algunas disertaciones muy útiles acerca de las dificultades de adaptar los corpus al aula,[1] y las aplicaciones que pueden llevarse a cabo con un corpus tomando como referente a los distintos participantes en la comunidad de enseñanza de lenguas extranjeras: el corpus como soporte del docente,[2] donde se da cuenta de las ventajas de hacer uso de un programa de concordancias; el potencial de los corpus de aprendices –*learner corpora*–; y las mejoras que puede traer consigo el uso de un corpus en la presentación del material didáctico.[3] Asimismo, se incluyen una serie de trabajos que describen algunos de los programas de tratamiento de corpus y sus posibles aplicaciones en el aula.

El ilustre lingüista Sinclair, editor de este libro, es el fundador del proyecto COBUILD, que coordinan de manera conjunta la Universidad de Birmingham y la editorial Collins, que revolucionó la lexicografía en los años 80 –defendían el uso de técnicas computacionales para la creación de diccionarios– y que trajo consigo el desarrollo del *Bank of English*, corpus de referencia de la lengua inglesa que contaba en 2004, según las palabras del autor (2004:297), con 450 millones de palabras y se puede consultar en http://wwww.cobuild.collins.co.uk/. Las investigaciones llevadas a cabo por este autor han sido fundamentales para la aplicación de la lingüística de corpus a los estudios sobre léxico –tanto en el ámbito de la didáctica como de la lexicografía–, con libros de referencia obligada como Sinclair, J. M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.

3. McCullough, J. L. (2001): «Los usos de los córpora de textos en la enseñanza de lenguas» en M. Trenchs Parera (ed.), Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas, Lleida, Milenio, 125-140.

Aquellos que no deseen profundizar en las lecturas de referencia que se han citado anteriormente y que estén buscando una introducción sencilla pero bastante exhaustiva del mundo de los corpus lingüísticos, escrita en lengua española y explicada de una manera didáctica y fácilmente comprensible, encontrarán muy útil este artículo de McCullough, en el que se define qué es un corpus, cómo se construye y qué usos se le puede dar en la enseñanza de lenguas. El autor ilustra su descripción con ejemplos reales muy significativos que ayudan al lector a entender los beneficios que conlleva el uso de un corpus en cualquiera de las actividades que constituyen la enseñanza de lenguas. Esto es así, según indica McCullough (2001:125), ya que un buen corpus lingüístico es la herramienta necesaria para responder con seguridad al

1. Bernardini, S. (2004): «Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments», 15-39.
2. Tsui, A. B. M. (2004): «What teachers have always wanted to know – and how corpora can help», 39-67.
3. Römer, U. (2004): «A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics», 185-205.

cuarto postulado de Hymes[4] en su descripción de la competencia comunicativa: «¿Ocurre realmente [una construcción dada] en el uso de la lengua?». En opinión del autor, esta pregunta sólo puede ser respondida por un hablante nativo de la lengua, pero basándose en un criterio poco sostenible como es el «me suena bien» o «me suena mal». Si se busca el término en cuestión en un corpus, se podrá comprobar, de forma objetiva, la frecuencia real de uso y, al disponer de la posibilidad de ver el término en contexto, tanto un usuario nativo como uno no nativo pueden entender los patrones de comportamiento de dicho término o construcción –en donde se incluyen las restricciones combinatorias o el orden dentro de la oración, por ejemplo–, y formarse una explicación lingüística basada en datos recogidos en textos reales.

4. Hymes (1971), «Competence and performance in linguistic theory» en R. Huxley y E. Ingram (eds.), Language acquisition: models and methods, London, Academic Press.

PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

El modelo speaking en el aprendizaje de la lengua oral

Marta Mori de Arriba

El dominio del lenguaje oral en situaciones comunicativas cotidianas y formales es una de las competencias a las que se da mayor importancia en los currículos lingüísticos, si no la más importante. No obstante, se trata de un objetivo especialmente difícil de encarar para el profesorado, tanto metodológicamente como desde el punto de vista del diseño curricular.

Entre las razones de esa dificultad podríamos citar la formación gramaticista de los profesores y profesoras y el peso de la enseñanza lingüística tradicional, que hasta hace no mucho tiempo estaba basada en la lectura, la escritura y la traducción. Otro factor relevante es la complejidad que implican la programación y la evaluación de los contenidos verbales orales (Lomas, 1999:261-264). A causa de esta complejidad, podría decirse que en muchos casos el desarrollo de las competencias orales queda sujeto al "activismo", esto es, a la mera confianza en que la práctica lingüística dentro y fuera del aula habrá de traer, por sí sola, el dominio de la oralidad; una posición que suele combinarse con la falta de precisión de los contenidos programados.

Estos hábitos, sin embargo, contrastan con las recomendaciones de los especialistas. Desde el terreno de la Didáctica de la Lengua se insiste en que el aprendizaje de la comprensión y producción de mensajes orales precisa de un ejercicio sistemático de las microhabilidades implicadas (Caballero de Rodas, 2001;Cassany, Luna y Sanz, 1994). Por otra parte, además de una práctica continuada, el aprendizaje de la lengua oral exige un trabajo específico de reflexión orientado a examinar los diversos aspectos de los usos comunicativos (Cots, 1995:18). Dicha reflexión facilita el desarrollo de la conciencia lingüística (Nussbaum, 2001:34-35), o más aún, de la **competencia metacomunicativa oral**, una facultad que capacita a los hablantes para evaluar los discursos ajenos y mejorar las producciones propias, considerando, al lado de la textura lingüística de los mensajes, sus aspectos sociales, culturales y no verbales.

En estas páginas nos proponemos ofrecer un ejemplo de aplicación del modelo SPEAKING para el trabajo didáctico sobre textos orales. Trataremos de hacer ver que el uso de este modelo en la enseñanza lingüística presenta ventajas evidentes, tanto en el terreno de la programación –en la medida en que concreta y presenta a los estudiantes, de forma sencilla, las competencias que han de desarrollar– como en la práctica docente, donde puede

ser empleado como un instrumento de planificación y evaluación.

El modelo de observación y actuación didáctica SPEAKING procede de la Etnografía de la Comunicación. Debajo de este acrónimo se ocultan los ocho componentes que, según Hymes (1972), participan en un hecho o acto comunicativo: la **Situación** (*Situation*), es decir, la localización espacio-temporal y el espacio psicosocial de la interacción; los **Participantes** o actores de la comunicación (*Participants*), fijándose sobre todo en sus características socioculturales y en la relación que existe entre ellos; las **Finalidades** (*Ends*), que incluyen tanto las metas como los productos; los **Actos de habla** (*Acts*), que se organizan en secuencias estructuradas de distinta manera; la **Clave** (*Key*) o tono de la interacción, que determina el registro empleado (formal, humorístico, literario, etc.); los **Instrumentos** (*Instrumentalities*), que incluyen el canal, las formas de hablar, los gestos y los elementos cinésicos y proxémicos; las **Normas** (*Norms*) que rigen la interacción y la interpretación, y el **Género** (*Genre*) o tipo de texto.

En lo que respecta a la **producción de textos orales**, el modelo SPEAKING ofrece una red de factores que los aprendices deben tener en cuenta en los momentos de la planificación y la evaluación. Esto significa que cualquier actividad oral que se plantee en el aula –por ejemplo, la simulación de un diálogo orientado a comprar algo– tiene que dejar claro en qué situación se enmarca, quiénes son los participantes, cuál es la finalidad del discurso, qué actos de habla incluye, qué clave y qué instrumentos utiliza y qué normas pragmáticas, sociolingüísticas y culturales rigen el intercambio. Dependiendo de estos factores, no será igual un diálogo realizado en una feria rural que la compra de un vestido en un centro comercial.

La reflexión sobre los elementos de la comunicación permite al aprendiz configurar el mensaje desde una perspectiva funcional, teniendo en cuenta su grado de **adecuación** a la situación comunicativa. La adecuación no es la única propiedad del texto que hay que tener en cuenta: sabemos que en el procesamiento de discursos orales y escritos intervienen también competencias relacionadas con la estructura temática o **coherencia** semántica, con la conexión de las unidades lingüísticas o **cohesión** y con la **corrección gramatical** (Cassany, 1989:28-32). Con todo, es importante entender que mientras que estos últimos criterios sirven de referencia para construir los mensajes en el plano formal, los aspectos relacionados con la adecuación a la situación comunicativa proporcionan los cimientos y la estructura del edificio.

A continuación se plantean los aspectos que se han de considerar para conseguir un discurso oral adecuado desde el punto de vista comunicativo:

PLANIFICACIÓN FUNCIONAL DE DISCURSOS ORALES

Para conseguir un discurso *adecuado* a la situación comunicativa es preciso tener en cuenta los siguientes puntos:

- **Finalidad del mensaje** (incluye la *intención* global que se quiere expresar, el efecto que se espera conseguir y las intenciones expresadas en las distintas partes que forman el mensaje –secuencia de *actos de habla*–).

- **Recursos paraverbales y no verbales** (entonación, tono de voz, silencios, gestos, distancia...; forman parte de los *instrumentos*).

- **Tipo de texto** (incluye la idoneidad del *género* escogido para expresar una intención determinada –conversación, exposición, debate...–).

- **Variedad de la lengua** (tiene que adaptarse a las características de los participantes, a la localización geográfica, a la formalidad/informalidad de la situación y a la finalidad del mensaje).

- **Normas socioculturales propias de la situación** (incluye las normas de participación e interpretación, el uso del *tú* y del *usted*, el grado de asertividad y de claridad del estilo según el tipo de relación, las expresiones de función fática, las reglas de cortesía...).

Este planteamiento hay que transmitírselo a los alumnos y alumnas de un modo sencillo y efectivo. Nuestra propuesta puede resumirse en estos dos puntos:

a) La presentación en clase de hechos y mensajes comunicativos orales tiene que ir acompañada de una caracterización funcional precisa, que se puede hacer a través del modelo SPEAKING.

b) Los procesos de planificación y evaluación se harán con el apoyo de un guión con las características estructurales de los textos orales (en términos de coherencia, cohesión, corrección y adecuación), dándose prioridad a la adecuación del mensaje a la situación comunicativa.

A continuación presentamos algunos ejemplos:

1. Caracterización de los actos comunicativos trabajados en clase

EL MODELO *SPEAKING*
EN LA CARACTERIZACIÓN DE ACTOS COMUNICATIVOS

Diálogo

–Buenos días, querría enviar esta carta.
–¿En correo ordinario o urgente?
–Ordinario.
–Tiene que franquearla con un sello de x euros.
–¿Y para estar seguro de que le llegará al destinatario?
–En este caso lo mejor es certificarla. Tiene que cubrir este impreso y pagar otros x euros.
–Voy a cubrirlo ahora mismo. ¿Me hace el favor de dejarme el bolígrafo?
–¡Cómo no!
–Muchas gracias.

(Adaptado y traducido de Iglesias Cueva, J. R. y Lueje Espina, J., *Andecha 2,* Xixón, Llibros del Pexe, 1995)

Caracterización funcional (modelo SPEAKING*):*

1. Situación: en Correos.
2. Participantes: el funcionario/a de Correos y el usuario.
3. Finalidad: enviar una carta.
4. Actos de habla: saludo, expresión de la intención (solicitud), negociación de las condiciones, agradecimiento.
5. Clave: situación formal, tono serio.
6. Instrumentos: canal oral, pocos gestos, distancia media, tono de voz bajo.
7. Normas: uso de la 3.ª persona, comunicación sin solapamientos, fórmulas de cortesía para abrir y cerrar el diálogo, variedad estándar de la lengua.
8. Género: el diálogo transaccional.

La caracterización funcional propuesta es indiferente al carácter de la actividad didáctica planteada. Un diálogo como este puede usarse únicamente para proponer una reflexión metacomunicativa, o bien podría ser el resultado de un trabajo de alumnos y alumnas, el guión para una dramatización o el punto de partida para presentar unas estructuras funcionales. La caracterización puede hacerse individualmente o en grupo, como un trabajo de reflexión conjunta.

2. Planificación y evaluación de textos orales

El modelo SPEAKING se usa también para planificar y evaluar la expresión oral, como se puede ver debajo:

Actividad 1

EL MODELO *SPEAKING* EN LA PLANIFICACIÓN DE TEXTOS ORALES

Actividad didáctica: "Juego de rol"

Objetivo: Debatir sobre un tema.

Tipo de texto: el debate.

Estructuras lingüísticas: la argumentación (tesis y argumentos).

Para acercar a alumnos jóvenes al debate formal puede plantearse previamente un debate organizado como un juego de rol, introduciendo papeles de personajes implicados en lo que se discute. En este caso, es mejor limitar el número de participantes.

Ejemplo:

Debate sobre la Navidad

Personajes

A favor: Baltasar, Rey Mago; Antón Díaz, Director comercial de *El Corte Inglés*; Rodolfo, un reno de Papá Noel; Ana Álvarez, propietaria de una cadena de cines.

En contra: Álex, un niño de trece años que odia el turrón y la sopa de marisco; Teresa, ama de casa que tiene que preparar cena para 15 personas; Tina, camarera en un macrorrestaurante; Mohamed, inmigrante marroquí que tiene a la familia lejos.

Planificación del discurso (guión de trabajo)

SITUACIÓN: En un plató de TV, en un programa de debates.
PARTICIPANTES: Los personajes citados, el presentador o presentadora y los posibles invitados al programa.
FINALIDAD: Debatir sobre un tema (defender las propias opiniones con argumentos razonables).
ACTOS DE HABLA: Saludos, argumentaciones, aclaraciones, réplicas a los oponentes, mediaciones del presentador o presentadora (para presentar, dar la palabra, explicar o amonestar), exposiciones de los invitados, resumen final del presentador o presentadora, despedida.
CLAVE: Situación informal, tono festivo.
INSTRUMENTOS: Canal oral, distancia media entre los interlocutores, abundancia de gestos y muecas, tono de voz medio y medio-alto.
NORMAS: Uso del *usted* (menos al niño), lengua que refleje las características de los hablantes con predominio de la estándar.
GÉNERO: El debate, la exposición oral.

Actividad 2

EL MODELO *SPEAKING* EN LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ORALES

Guía para evaluar la adecuación de los discursos de los interlocutores

1. Los participantes, ¿dejaban clara su tesis sobre el tema del que se discutía?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: la intención.]

2. Las argumentaciones, ¿eran razonables y coherentes?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: actos de habla fundamentales.]

3. El tipo de lengua empleada, ¿se adaptaba al lugar y a las características de los hablantes y de la comunicación?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: la variedad lingüística.]

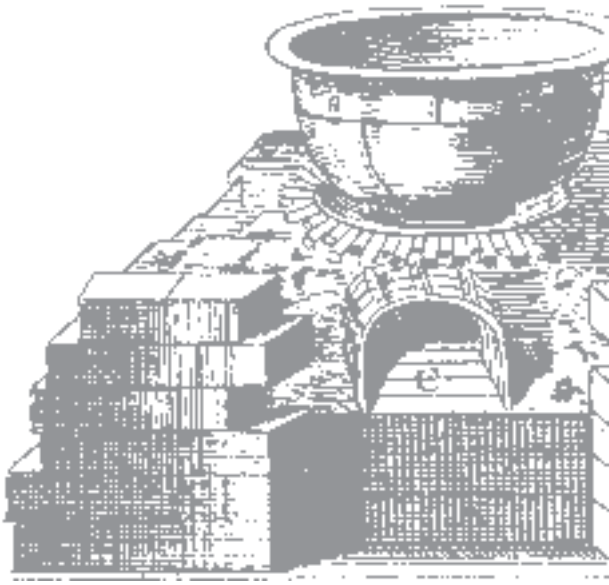
4. Los gestos, las posturas y la voz, ¿eran los adecuados?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: los instrumentos.]

5. Los participantes, ¿eran educados y respetuosos al hablar con los otros?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: las normas socioculturales.]

6. Los participantes, ¿respetaban el turno de palabra?
   SÍ/NO
   [Ítem evaluado: las normas del género.]

3. La observación de los discursos orales del aula

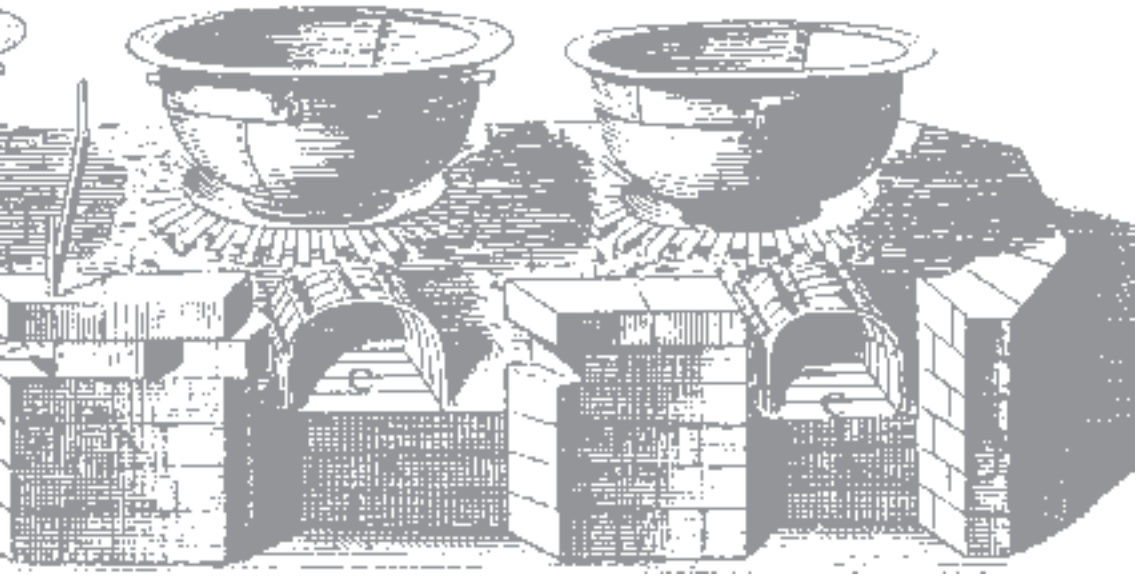
Otra posibilidad de utilización del modelo SPEAKING en las clases de lengua oral consiste en emplearlo, como sugiere Amparo Tusón (2002:49-65), para **analizar las interacciones orales que tienen lugar en clase**. La adopción de este procedimiento supone un paso adelante con respecto a los enfoques comunicativos: además de plantear, como hacían estos últimos, abundancia de actividades relacionadas con situaciones de comunicación distintas, la reflexión se centra ahora en los discursos del profesor o profesora y de los alumnos y alumnas, tomando como foco del trabajo los hechos comunicativos

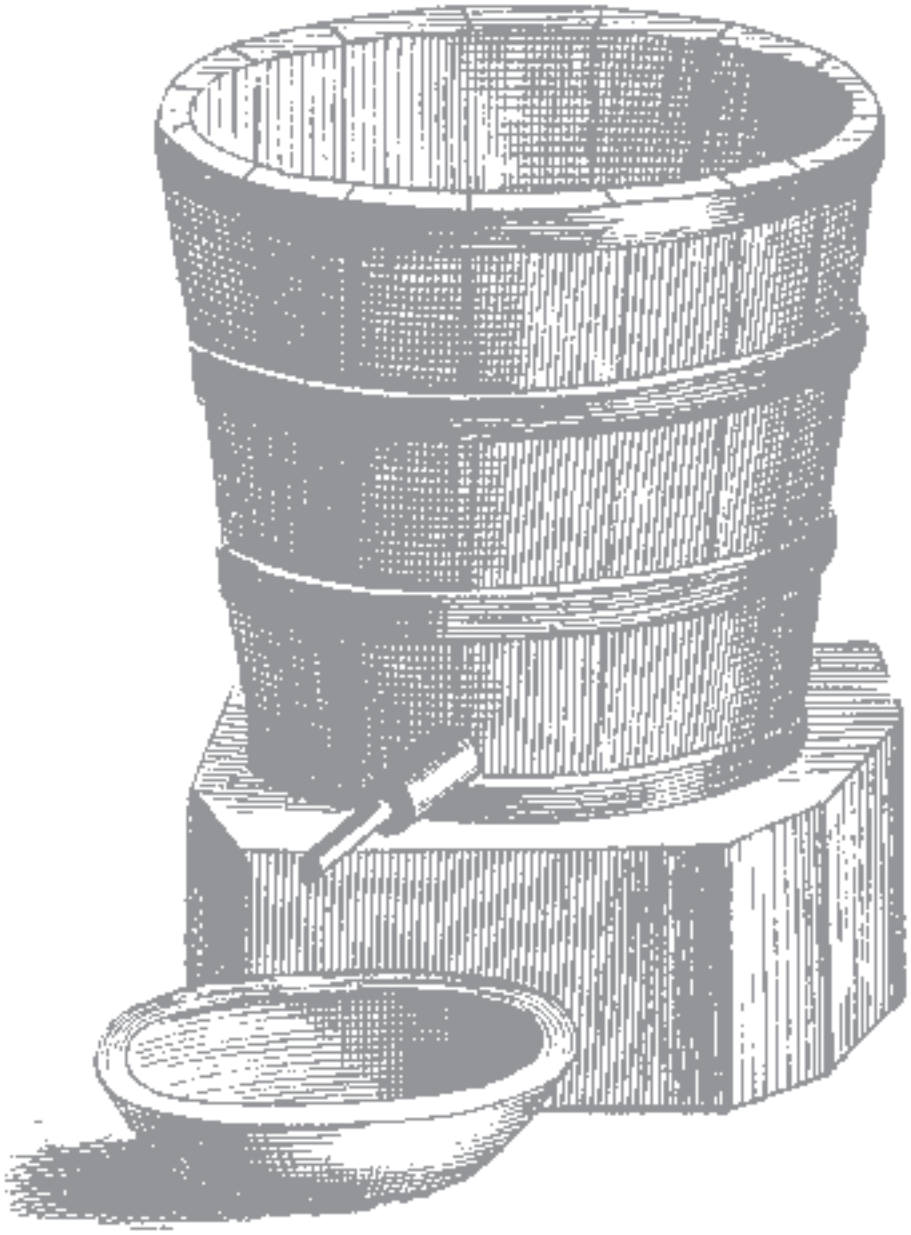


formales e informales generados tanto por el proceso de enseñanza-aprendizaje como por la convivencia en el aula –instrucciones, coloquios, lecciones magistrales, aclaraciones, bromas, exposiciones de los alumnos y alumnas, peticiones de ayuda, charlas personales, etc.–. La descripción etnográfica de estas situaciones de comunicación se completaría con otras actividades, como grabar las clases, analizar la adecuación o inadecuación de los instrumentos no verbales, identificar y comparar las finalidades globales con las particulares de cada participante, etc. (Tusón, 2002:63).

La aplicación de estos procedimientos supone considerar el aula como un microcosmos "donde se crea y se recrea, se mantiene o se transforma la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas" (Tusón, 2002:57). Estas interacciones en parte reproducen las costumbres y las normas sociales del entorno académico y en parte se rigen por normas propias, sobre todo en lo que respecta a los cauces de participación y a los roles de los interlocutores.

La propuesta de analizar los discursos del aula se sustenta en distintos motivos. Además de ofrecer una base a los procesos de programación y evaluación de las habilidades orales, el análisis de las interacciones orales puede servir, como sugiere Tusón (2002:52-54), para reflexionar en clase sobre los modelos lingüísticos y las actitudes que se transmiten a través del propio sistema escolar, modelos y actitudes que tienen un efecto estratificador sobre el alumnado. Por otra parte, permite a los profesores hacer una evaluación de su trabajo aplicando la técnica cualitativa de la observación participante (Nussbaum y Tusón, 2002:195-207).





ENTREVISTA

... a Lourdes Ortega

La entrevista que publicamos en este *Boletín* está dedicada a Lourdes Ortega[1], una profesora de español que ha terminado convirtiéndose en una de las figuras más sobresalientes en la investigación de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a nivel mundial. En 2006 tuve la oportunidad de conocerla y entrevistarla durante una estancia en la Universidad de Hawai, de la que ella es profesora en uno de los departamentos punteros en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, y del que también han formado parte expertos como Michael Long o Craig Chaudron. Del Instituto Cervantes de Atenas a Estados Unidos, en las investigaciones de la Dra. Ortega el español siempre ha ocupado un puesto central. Su amplia lista de publicaciones, participación en congresos, estancias en universidades y premios recibidos avalan la calidad de su trabajo y dan cuenta de la proyección internacional de esta experta en la enseñanza de ELE.

M.ª Mar Galindo Merino
Mar.Galindo@ua.es

MGM.– Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Cádiz a mitad de los 80... ¿En qué momento de tu carrera consideraste la posibilidad de enseñar español, es decir, cuáles fueron tus inicios en la profesión? ¿Cómo llegaste a trabajar para el Instituto Cervantes de Atenas?

LO.– Pues creo que como mucha gente en el campo de la enseñanza de lenguas. Realmente, lo que me planteé es que quería vivir en el extranjero; específicamente, en Grecia. Y para ello, lo mejor era tener un título de Hispánicas y dar clases de español. Recibí una beca del Ministerio

1. Más información en http://www2.hawaii.edu/~lortega/. Dirección de contacto: lortega@hawaii.edu

de Asuntos Exteriores para hacer investigación sobre Pragmática en Grecia, y allí me ofrecieron enseñar español al mismo tiempo, en el Instituto de Lengua Española de la Embajada, que luego se convirtió en Instituto Cervantes.

MGM.– Sí, tú que viviste la creación de lo que es el Instituto Cervantes, ¿cómo recuerdas aquella época?

LO.– Fueron años de muchísima actividad. Recuerdo que el primer impacto fue la creación del DELE, en conjunción con la transformación de los institutos de las embajadas en centros del Cervantes. El Instituto Cervantes de Alcalá de Henares empezó a hacer muchos cursos de formación del profesorado en Madrid, Toledo, París, lugares donde pasábamos una semana intensa de preparación profesional para certificarnos como examinadores o para formarnos como futuros jefes de estudios.

MGM.– ¿Cuál fue tu experiencia enseñando español en Grecia durante aquellos años?

LO.– Pues muy buena. Al Instituto Cervantes de Grecia, los estudiantes que nos llegaban eran todos gente adulta, madura, con formación, y claro, la mayoría hablaba inglés y otro idioma más –francés, italiano o alemán–; el español solía ser su tercera o cuarta lengua. En general, era gente muy buena, con mucha experiencia de haber estudiado otros idiomas, y estaban interesados en aprender español porque les atraía mucho la cultura, sobre todo la latinoamericana. Era un contexto ideal para enseñar lenguas. El primer año, como no tenía ninguna experiencia, me lo

pasé consultando libros de texto, pensando cómo enseñar la materia. Poco a poco fui ganando experiencia, entendiendo a los estudiantes, aprendiendo a utilizar mejor los manuales… creo que al final de mi primer año pensé "¡hombre, esto se me da bien!". A partir del tercero me di cuenta de que de verdad me gustaba, porque se me daba bien y realmente me entusiasmaba, y a partir de ahí, empecé a hacer más cursos de formación de profesorado, sobre todo del British Council en Atenas.

MGM.– ¿Por qué decidiste mudarte a EE. UU. y enseñar español allí?, ¿cómo fue tu experiencia en este sentido?

LO.– Después de seis años en el Cervantes de Grecia, había enseñado todos los

niveles posibles, había dado traducción griego-español, literatura española y latinoamericana… y yo quería algo más: me atraía la formación del profesorado. Me di cuenta de que los formadores que teníamos no eran especialistas en español, sino en inglés. Como yo también sabía inglés, podía acudir directamente a las fuentes que se citaban. Decidí formarme en serio para dedicarme a la investigación en España, en Grecia o incluso en Alemania, donde había estudiado anteriormente. Casi por casualidad me enteré de unos cursos de formación de *Applied Linguistics* en ESADE, en Barcelona, en el año 92, y Michael Long iba a dar un curso de adquisición de segundas lenguas. Al acabar, Mike me habló muy bien del programa de doctorado de Hawai y me animó a trasladarme allí. Yo sabía que muchas figuras de primera fila de las que había leído en el British Council enseñaban en Hawai, así que me pareció estupendo irme a EE.UU. Comencé el máster de enseñanza de inglés, pues era un requisito para el doctorado. Me sentía un poco alienada por el ambiente inglés, porque yo venía de seis años de dar clases de español. Después de tres años enseñando inglés en el departamento donde estaba haciendo el máster, me contrataron en el Dpto. de Español para enseñar *Grammar and Composition*. Fue entonces cuando surgió la idea de mi tesis sobre el desarrollo de la complejidad sintáctica de los estudiantes de español y la evolución de su interlengua a partir de los datos que fui recogiendo en mis clases de redacción.

MGM.– Ahora que vives en Hawai y que has enseñado español tanto en Europa como en Estados Unidos, ¿cómo se percibe la enseñanza del español en mitad del Pacífico?, ¿qué interés despierta? ¿Es sustancialmente distinta la enseñanza de ELE en una y otra parte del mundo?

LO.– La forma de enseñar es distinta, en varios sentidos. Por ejemplo, los libros de texto son completamente diferentes. Los contenidos son más gramaticales y predominantemente latinoamericanos. También el tipo de alumno es distinto. En muchas universidades americanas es un requisito estudiar una lengua extranjera, y muchos alumnos eligen el español únicamente para cumplir el requisito y porque les resulta más fácil estudiar español en lugar de japonés, árabe, chino, francés o alemán. Específicamente en Hawai, que es completamente diferente

del resto de EE. UU., la mayor diferencia radica en la ausencia de comunidades que hablen español, por lo que la presencia de la lengua se limita en exclusiva al aula, cosa que no ocurre *en el continente*. Es, sobre todo, una lengua extranjera.

MGM.– Como investigadora, ¿hacia dónde has orientado tus trabajos de investigación sobre ELE?

LO.– He hecho trabajos sobre aprendizaje mediante tareas. Por ejemplo, en los noventa realicé un estudio de planificación de tareas con treinta parejas de estudiantes de español; se trataba de observar si cuando los estudiantes tienen tiempo de preparar previamente una tarea oral, el discurso que después producen es mejor, en el sentido de más complejo, más sofisticado, más fluido y quizá más correcto, en comparación con hacer la misma tarea pero sin ninguna preparación. Otro estudio que realicé en un equipo de investigación dirigido por Mike Long tenía que ver con el uso de *recasts* o contraejemplos. Fue una investigación paralela en español y japonés que consistía en averiguar si los aprendices adquirían mejor ciertas estructuras por repetición de un modelo o por los contraejemplos que se les daba. Los resultados fueron distintos en cada lengua e incluso en cada una de las dos estructuras que examinamos en cada idioma. Pero, claramente, cuando se observaban progresos, estos siempre ocurrían con los contraejemplos y no con los modelos.

MGM.– ¿Cómo ves el panorama actual de la investigación en ELE?

LO.– En los EE. UU. hay muchos investigadores (y yo me incluyo entre ellos) que centran sus estudios en cuestiones teóricas de interés general pero específicamente usando el español como objeto de investigación. Estos trabajos son sobre temas como la instrucción basada en tareas, la provisión de retroalimentación negativa (o corrección de errores), el procesamiento del *input*, etc. Ocasionalmente, algunos de estos trabajos nos ayudan a descubrir características de la adquisición que son específicas del español y nos llevan a encontrar diferencias interlingüísticas muy interesantes para el desarrollo de una teoría completa de adquisición. Por ejemplo, la complejidad sintáctica de interlengua en español procede de un incremento gradual de subordinación, mientras que en inglés se produce mediante el alargamiento de las cláusulas. Y, por supuesto, también existen investigadores que abarcan estudios totalmente centrados en el español sobre el uso del subjuntivo, los clíticos, las preposiciones *por* y *para*… Pero, en el panorama contemporáneo de adquisición de segundas lenguas, cada vez más la investigación se centra en aclarar qué significa saber una lengua y cuáles son las representaciones mentales y los procesos sociales que influyen en el aprendizaje. Por ello, se intenta investigar estos problemas fundamentales con un número amplio y variado de lenguas, incluyendo el español. En este sentido, la selección de una u otra lengua se considera menos importante que las cuestiones teóricas que tal selección nos permite investigar.

Me da la impresión de que en España existe una gran separación entre la enseñanza de ELE por un lado y la Lingüística Aplicada por otro, y que en realidad el término Lingüística Aplicada se utiliza como sinónimo de la enseñanza del inglés. Esto es una pena, porque realmente son campos que comparten problemas teóricos (y a menudo pedagógicos). También es cierto que siempre ha existido un poco de colonización inglesa, y que los investigadores y formadores de inglés han pretendido enseñarles a los de hispánicas "cómo hacer las cosas bien", cuando en realidad en España tanto la enseñanza de ELE como los materiales que se producen son de una calidad excelente, y no necesariamente derivados de la tradición anglosajona. Estas tensiones se ven también en los EE. UU., donde tenemos la asociación de inglés (TESOL), la de lenguas extranjeras (ACTFL), y luego asociaciones, congresos y revistas especializadas en estas dos áreas y en cada lengua en particular. Por ejemplo, *Hispania* es la revista que publica investigación de español, *Foreign Language Annals* se dedica a publicaciones de cualquier lengua con la excepción del inglés, y *TESOL Quarterly* solo publica investigación de inglés. A pesar de estas ciertas demarcaciones disciplinarias, que son naturales, parece que en el contexto estadounidense la Lingüística Aplicada se ha convertido en una denominación que une a profesionales e investigadores de lenguas en general, con intereses comunes no específicos del inglés ni de ninguna otra lengua. No sé si en España se verá una evolución similar en el futuro…

MGM.– Como investigadora de adquisición de segundas lenguas, ¿qué te aporta la experiencia docente?

LO.– Primero, que me puedo relacionar muy bien con los lectores de mis trabajos, que son profesores y con los alumnos (todos profesores de idiomas) a los que formo en mis clases de máster y doctorado, porque conozco cuáles son sus experiencias, de dónde vienen, qué clase de actitudes pueden tener hacia la investigación o qué tipo de problemas encuentran en su propia práctica. En segundo lugar, cuando analizo datos de lengua, de aprendices, sé contextualizarlos e interpretarlos, humanizarlos. No se trata solamente de sonidos o de una transcripción por palabras, sino que realmente veo a la persona que está aprendiendo una lengua detrás de los datos. Eso también me ayuda a diseñar mis estudios mejor.

MGM.– Como nativa de lengua española y como profesora de ELE, ¿cuál es tu aportación al Department of Second Language Studies de la Universidad de Hawai?

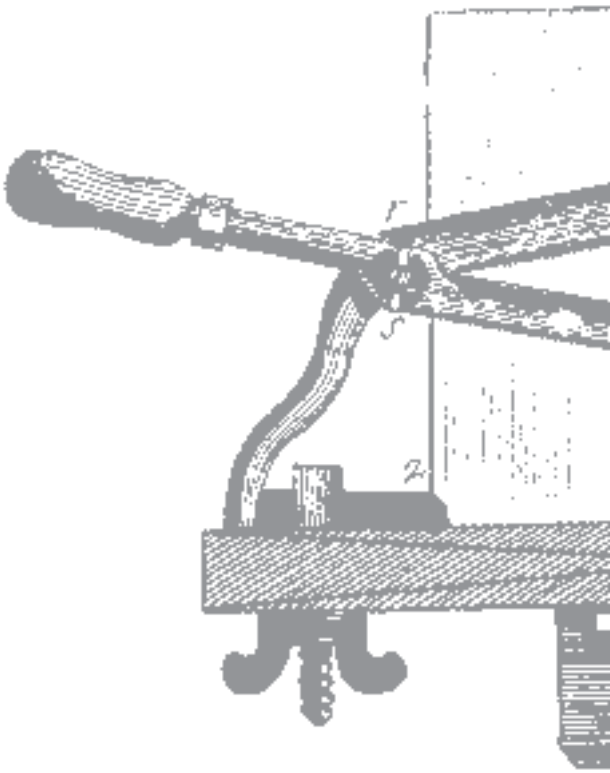
LO.– Ahí te tengo que cambiar la pregunta completamente. El concepto de ser nativo es totalmente relativo y ha entrado en crisis en la Lingüística Aplicada. Yo he sido nativa (de español) cuando enseñaba español y no nativa (de inglés) cuando enseñaba inglés, pero por encima de ello, me considero una persona que enseña e investiga lenguas. Puedo enseñar o investigar cualquier lengua que conozca con los conocimientos necesarios para ense-

ñarla e investigarla. En consecuencia, no me importa lo más mínimo ser nativa o no de "mis lenguas" (hablo español e inglés, pero también griego, al mismo nivel; y me acuerdo cada vez menos pero todavía algo del alemán). Me parece que si todos los profesores de idiomas tuvieran la experiencia de enseñar por lo menos una lengua en la que se sienten nativos y otra lengua en la que no se sienten nativos quedarían muy sorprendidos, pues esa experiencia doble ayuda a desmitificar la cuestión de ser nativo o no nativo.

La verdad es que no me siento nativa de una lengua u otra; me resisto a que se me clasifique. El mundo de la enseñanza de idiomas y de la Lingüística Aplicada lo que me ha enseñado es que no tenemos por qué ser nativos o no nativos, de aquí o de allá, de español o de inglés, de nacimiento y para siempre. Es posible imaginarse otra forma de ser, otra forma de investigar, otra forma de construir intelectualmente, más allá de la dicotomía (¡y la pureza!) nativista.

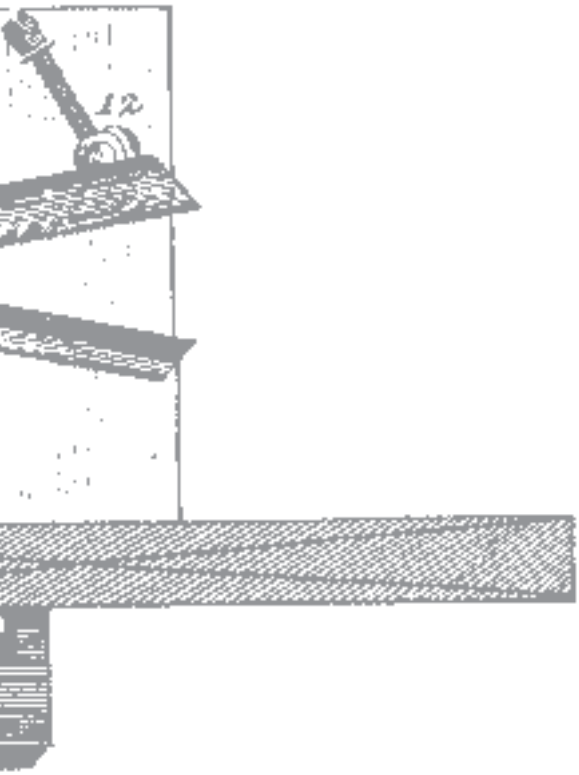
MGM.– Entonces reformulemos la pregunta. Tú eres española y quizá estás más familiarizada con la tradición española que otros colegas tuyos, además de la experiencia que has tenido enseñando español. ¿Qué aporta todo eso al Departamento de Estudios de Segundas Lenguas de la Universidad de Hawai?

LO.– Te puedo contestar otra pregunta diferente. Por ejemplo, por qué publico en español de vez en cuando, a pesar de que mi carrera completa está aquí. Para mí supone un esfuerzo muy consciente el publicar algo en español en España, pues tardo bastante más tiempo, y no obtengo la misma recompensa, digamos: mi círculo de compañeros e investigadores son los de aquí y no los de España. Y lo hago (aunque solo de tanto en tanto) precisamente porque me parece fundamental no dejar que el inglés domine como lengua, como cultura, como vehículo intelectual de la Lingüística Aplicada en el ámbito internacional. Me parece muy importante contrarrestar eso de alguna manera, poner una pequeña "banderilla" a la supremacía intelectual, lingüística y cultural del inglés y, especialmente, hacerlo desde EE. UU. Esa es una de las aportaciones que hago a mi departamento, y a mi comunidad intelectual, que es la de lingüistas aplicados en Norteamérica.



MGM.– Formas parte del comité editorial de diversas publicaciones de prestigio sobre aprendizaje y enseñanza de idiomas. ¿Qué presencia tienen en ellas los estudios sobre el español?

LO.– Los estudios de adquisición y enseñanza del español son comunes en revistas como *Language Learning*, *Applied Linguistics*, *The Modern Language Journal*… Yo diría que las publicaciones de español que acaban apareciendo en las revistas de prestigio internacional reflejan investigaciones que tratan problemas fundamentales de cómo aprendemos segundas lenguas, de cómo las utilizamos… problemas que pueden trascender cualquier idioma concreto. Además, el idioma concreto no lo dice todo, porque el propio contexto específico en que cada lengua se enseña es, yo diría, incluso más importante. Es decir, no es solamente el que sea español o inglés, sino el que sea español en Grecia, español en Hawai, español en California o español en España. El contexto sociocultural cambia completamente las motivaciones, los objetivos del aprendizaje, y también la lengua y cultura de los aprendices y las conexiones personales e ideológicas que establecen con el aprendizaje de español. Todo esto se ve muy claramente en investigaciones sobre la enseñanza a inmigrantes y se esconde y hace invisible en investigaciones de contextos más tradicionales, pero es igualmente importante para cualquier investigación. Hay todavía un gran campo por investigar, y el trabajo de los investigadores de España puede jugar un papel bien importante en el ámbito internacional.



MGM.– ¿Hacia dónde camina la actual enseñanza de idiomas? ¿La enseñanza de inglés va por delante?

LO.– La enseñanza de inglés irá por delante de la enseñanza de español solo si los docentes de ELE lo permiten. En el fondo, es una cuestión de actitud y de trabajo. Una estrategia muy buena sería, por ejemplo, que investigadores de ELE trabajaran en un problema general de Lingüística Aplicada y que hicieran ver a los investigadores que se ciñen al inglés que la investigación centrada en una sola lengua es incompleta, pues la vi-

sión que se tiene entonces se limita a una única lengua con un determinado tipo de aprendizaje, de contexto, perdiendo la perspectiva general del problema. A veces los resultados de una investigación no son los mismos si se comparan varias lenguas, como mi estudio del uso de modelos y contraejemplos en el que contrasté español y japonés. Si un recurso de aprendizaje funciona, tiene que hacerlo porque el cerebro, la psicología, y la capacidad social humana funcionan a nivel general, no por ser algo específico de una u otra lengua. Desde que surgió formalmente en los noventa, el campo de ELE disfruta de una tradición pujante. Tenemos investigadores y revistas especializadas, másteres y programas de enseñanza. ELE posee la misma infraestructura como profesión y como área de investigación que la enseñanza del inglés. Yo creo que hay muchas maneras de, por una parte, comunicarse más con la gente de inglés y, por otra, a la vez, reclamar una posición de igualdad. Sí, probablemente se necesita más comunicación entre los dos campos, en un plano de igualdad. Pero eso es algo que se reclama y que se consigue actuando de facto desde la igualdad. Y quizá ayude en el futuro el echar mano de un campo más general como es el de la Lingüística Aplicada en el que todos los miembros de inglés y ELE se reconozcan, un campo que transcienda y una a los que existen ahora, aunque potenciando y respetando la singularidad de cada uno.

MISCELÁNEA

Monográfico

En la revista electrónica LINRED se ha publicado un número monográfico con los trabajos preparatorios para el *II Encuentro de Enseñanza de Segundas Lenguas* que se celebró en la Universidad de Alicante. El texto se puede consultar en http://www.linred.com/numero5.html

Hispanismo israelí

Reunidos el pasado jueves, 21 de junio de 2007, en la sede del Instituto Cervantes de Tel Aviv más de una treintena de profesores, investigadores e intelectuales relacionados con la lengua, literatura, historia y cultura de España, Portugal, América Latina y el mundo sefardí (ladino), acordaron crear la Asociación de Hispanistas Israelíes (AHÍ)

La primera reunión de los hispanistas israelíes había sido convocada por los profesores Ruth Fine (Universidad Hebrea de Jerusalén), Raanán Rein (Universidad de Tel Aviv), Aviva Dorón (Universidad de Haifa), Tamar Alexander (Universidad Ben Gurión del Neguev), con el apoyo del Instituto Cervantes de Tel Aviv, representado por su directora, Rosa María Moro de Andrés. En dicho encuentro, los hispanistas israelíes acordaron por unanimidad la creación de la Asociación de Hispanistas Israelíes (AHÍ), la aprobación de sus estatutos y la elección de su primera Junta directiva, que actuará como su órgano directivo durante los próximos tres años.

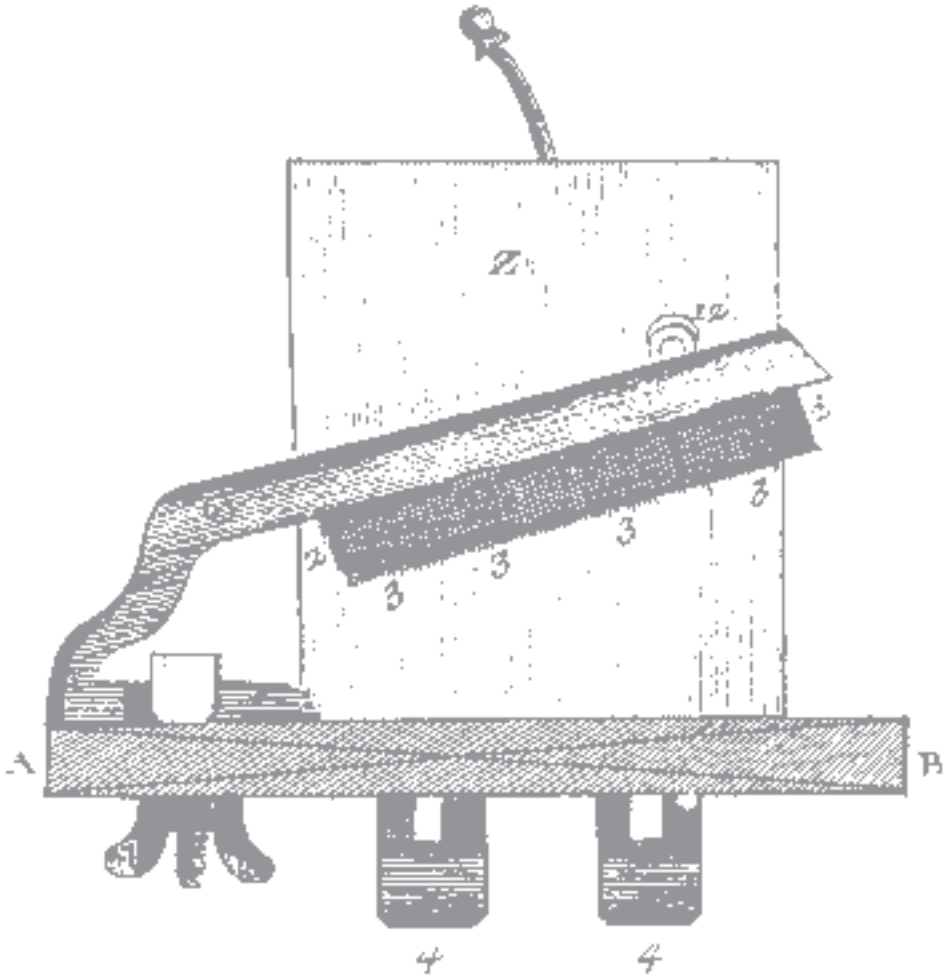
La finalidad de la AHÍ será el desarrollo y difusión de los estudios hispánicos en Israel; el intercambio de información científica entre sus miembros; la organización de congresos trianuales y de cursos y jornadas; el estudio de asuntos de interés común referentes a las lenguas, las literaturas peninsulares e iberoamericanas y de los aspectos culturales relacionados con ellas; la publicación de las actas de dichos congresos, y también la colaboración con la Asociación Internacional de Hispanistas y con las diferentes asociaciones nacionales de hispanistas.

La profesora Ruth Fine, elegida presidenta de la AHÍ, destacó el papel de la nueva asociación, que ha de servir para dar mayor publicidad a la labor desarrollada por nuestros hispanistas, tanto en Israel como en el exterior, defender sus intereses, "dignificar" la profesión del hispanista en los niveles educativo y académico, así como en la sociedad israelí en general, y luchar por equiparar la enseñanza del español a la del inglés. En palabras de la primera presidenta de la AHÍ, "esta asociación viene a llenar un hueco que se encontraba vacío desde hace muchos años, porque si bien la importancia del español y de la cultura ibérica e iberoamericana se halla en pronunciado

ascenso en Israel, por distintos motivos aún no ha recibido el merecido reconocimiento. La creación de la AHÍ será un medio para obtenerlo".

Cabe señalar que el interés por la Península Ibérica, Latinoamérica y el mundo sefardí ha aumentado de manera vertiginosa en los últimos años, tanto entre los escolares y estudiantes como en la sociedad israelí en general. Ello se pone de manifiesto no solo en el elevado número de estudiantes que visitan los cursos de español y judeoespañol en las universidades, sino también en la demanda que se da en la enseñanza secundaria y el progresivo número de obras literarias que cada año son traducidas al hebreo del español, portugués o catalán.

ROSALIE SITMAN
Secretaria General de AHÍ
rsitman@post.tau.ac.il



CONGRESOS, JORNADAS Y CURSOS

Congresos celebrados

XVIII Congreso Internacional de ASELE

Como viene siendo habitual desde hace ya años, socios y amigos de ASELE celebramos nuestro decimoctavo congreso anual, que en esta ocasión tuvo lugar en la Universidad de Alicante, del 19 al 22 de septiembre de 2007, con el título monográfico "La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como L2/SL"

Dentro del campus alicantino, las sesiones académicas tuvieron como sede el Aulario II, que ofrecía un excelente salón de actos y mayor disponibilidad de espacio y aulas que la Facultad de Filosofía y Letras, donde se ubica el Departamento de Filología Española, del que partía la organización del Congreso. Sin embargo, el segundo día también tuvimos la oportunidad de visitar la ciudad vecina de Elche, Patrimonio de la Humanidad, en donde se impartió una de las tres conferencias plenarias.

La participación se cifra en algo más de 250 inscritos, teniendo en cuenta a todos los congresistas que de una u otra manera contribuyeron a la realización y desarrollo del congreso: conferenciantes plenarios y ponentes en las mesas redondas, ponentes con comunicaciones y talleres, asistentes y acompañantes oficialmente inscritos, y miembros de los comités (científico y de organización). Como suele suceder, algo más de la mitad de los congresistas procedía de España, si bien el encuentro acogió a representantes de cerca de veinte países distintos.

Sin dejar cifras, pero ahora desde el punto de vista académico, a lo largo del congreso se presentaron 85 comunicaciones y 18 talleres, exactamente el mismo número que en la convocatoria anterior en Logroño (¡extraña coincidencia!). Por otro lado, hubo tres conferencias plenarias: la inaugural, *De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad*, a cargo de la Dra. Graciela Vázquez (Universidad Libre de Berlín); la celebrada el día central en el Auditorio de la CAM de Elche, *Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba*, impartida por el Dr. Juan Eguiluz (Universidad de Salamanca) y la de clausura, *La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema*, de la que se encargó el Dr. Ernesto Martín Péris (Universitat Pompeu Fabra de Barcelona)

También tuvimos dos mesas redondas, lugar de debate por excelencia, los días 19 y 21, respectivamente. La primera de ellas, moderada por Susana Pastor (Universidad de Alicante) giró en torno a la *Investigación en evaluación del español como*

LE/L2; la segunda, moderada por Santiago Roca (Universidad de Alicante), trato *Las perspectivas y problemas de la enseñanza y evolución del español como segunda lengua para inmigrantes.*

Finalmente, el viernes 21, pudimos asistir a dos interesantísimas presentaciones. En primer lugar, la del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE), organismo dependiente del MEC y de cuyas iniciativas, propuestas y publicaciones nos habló D.ª Martina Tuts. En segundo lugar, la del SICELE, el nuevo sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera, acerca del cual disertó D. José Ramón Parrondo, en representación del Instituto Cervantes.

La anécdota del congreso la protagonizó la desgraciadamente famosa 'gota fría'. Ese viernes, tras la clausura, estaba prevista una recepción en el Castillo de Santa Bárbara a cargo del Ayuntamiento de Alicante, pero justo en el momento en que salíamos comenzó a diluviar con tal fuerza que, desgraciadamente, tuvimos que suspender los actos que hubieran puesto un broche de oro a nuestro encuentro. Las consecuencias de la tromba de agua duraron varios días, y nos obligaron también a anular la excursión que teníamos prevista para el día 22 a Guadalest y Altea. Tras haber anunciado a los cuatro vientos que en Alicante hacía un sol de justicia y no llovía nunca, podemos afirmar con seguridad que nunca nos dedicaremos a las predicciones meteorológicas: seguiremos con la enseñanza del español.

En cualquier caso, hemos procurado que este XVIII Congreso haya seguido la línea de cordialidad, amistad y utilísimo intercambio de experiencias personales y profesionales marcada por los congresos anteriores y, desde la organización, damos las gracias tanto a la Junta directiva de ASELE como a todos y cada uno de los miembros del comité que, de un modo u otro han contribuido a que el congreso fuera una realidad, así como a los asistentes, a quienes confiamos encontrar de nuevo en Cáceres.

Susana Pastor
Universidad de Alicante

Próximos congresos

(Tomado de todoele.net, 28 de octubre de 2007)

Encuentro hispano-alemán: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Dónde estamos?
Fechas: 26 y 27 de octubre de 2007
Lugar: Berlín
Organizador: Instituto Cervantes
www.cervantes.de/nueva/de/lehrer/lehrefort-ic.php

Hispanic Linguistics Symposium
Fechas: 1 al 4 de noviembre de 2007
Lugar: San Antonio
Organizador: The University of Texas at San Antonio
www.campusred.net/uniroma1/HLS/HLSCall2007.htm

1st Conference for Modern Language Teachers of Spanish, French and German
Fechas: 3 de noviembre de 2007
Lugar: Londres
Organizador: International House Londres
www.ihlondon.com/pdc/molaco

El español en una sociedad global
Fechas:15 al 17 de noviembre de 2007
Lugar: Valladolid
Organizador: Fundación de la Lengua española
www.fundacionlengua.es

XVI Encuentro Práctico de Profesores ELE - Barcelona 2007
Fechas: 14 al 15 de diciembre de 2007
Lugar: Barcelona
Organizador: Editorial Difusión - International House
www.encuentro-practico.com/encuentro-2007.html

Current Approaches to Spanish and Portuguese Second Language Phonology
Fechas:22 y 23 de febrero de 2008
Lugar: Minneapolis, Minnesota
Organizador: University of Minnesota Minneapolis
spanport.cla.umn.edu/L2phonology/index.html

Tercer Coloquio sobre la Enseñanza del Español, Lengua Extranjera, en Quebec
Fechas: 1 al 3 de mayo de 2008
Lugar: Montreal
Organizador: Universidad Concordia

II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de ELE:
Teoría y Práctica Docente
Fechas: 15 al 17 de mayo de 2008
Lugar: Valencia
Organizador: University of Virginia-HSP / Universidad Católica de Valencia
www.uvavalencia.org/congresos.php

XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina
Fechas: 18 al 21 de agosto de 2008
Lugar: Montevideo
Organizador: Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)
www.mundoalfal.org/Congreso%20montevideo.htm

XIX Congreso Internacional de ASELE
Fechas: 24 al 27 de septiembre de 2008
Lugar: Cáceres
Tema: *El profesor de español LE/L2*
www.aselered.org

Premio de investigación ASELE-CREADE

ASELE y el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE-CIDE), con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura inéditas, dotado con 1.000 euros.

Bases:

1. Podrán concurrir a él los autores de Tesis Doctorales, Memorias de Máster o de Licenciatura relacionadas con el español como lengua extranjera**, defendidas en el año 2007** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. La Tesis, la Memoria de Máster o de Licenciatura deberá estar escrita en español.
3. Los aspirantes enviarán a la Secretaría de ASELE (Apartado 890, 29080 Málaga – España) los siguientes documentos:

   a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria.

   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.
4. El plazo de presentación finalizará el día **30 de mayo del año 2008**. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de **30 de mayo** o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.
5. El fallo se dará a conocer durante la celebración del Congreso anual de la Asociación (septiembre de 2008).
6. La Junta Directiva se pondrá en contacto con el galardonado para estudiar la posible publicación del trabajo. En caso de que sea publicado por otra editorial o entidad con posterioridad a la fecha del premio, deberá hacerse constar que ha recibido el presente galardón.
7. No se devolverán ejemplares de los trabajos no premiados a menos que se solicite expresamente.
8. El fallo del jurado será inapelable.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Reseñas

Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Nuria Sánchez y Carmen Soriano, Aula 5. Curso de español, Barcelona, Difusión, 2007.

La editorial Difusión acaba de publicar ***Aula 5***, volumen correspondiente al nivel B2 (usuario independiente) en la escala de dominio establecida por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que en su versión internacional recibe el título de "Aula internacional 4". Han pasado cinco años desde la aparición en 2002 de la traducción y adaptación española del MCER y cuatro desde la edición de los dos primeros volúmenes de ***Aula***. Durante este tiempo hemos asistido a una desaforada carrera por parte de algunas editoriales para adaptar su catálogo de materiales a las denominadas *exigencias del Marco* y alcanzar así ese marchamo, esa deseada etiqueta, como si se tratara de un certificado de calidad didácticamente incuestionable.

Para la editorial Difusión hubiera sido relativamente asequible –teniendo en cuenta que ya contaba con dos niveles de ***Aula*** publicados– tomar la delantera en esa carrera de obstáculos, sacando inmediatamente al mercado los niveles restantes. No cabe duda de que, ante tan acuciante necesidad de contar cuanto antes con métodos que se *adecuaran* a los objetivos y niveles desarrollados por el MCER, actuar con esa precipitación hubiese constituido un innegable logro comercial que le hubiera reportado, seguramente, importantes beneficios económicos.

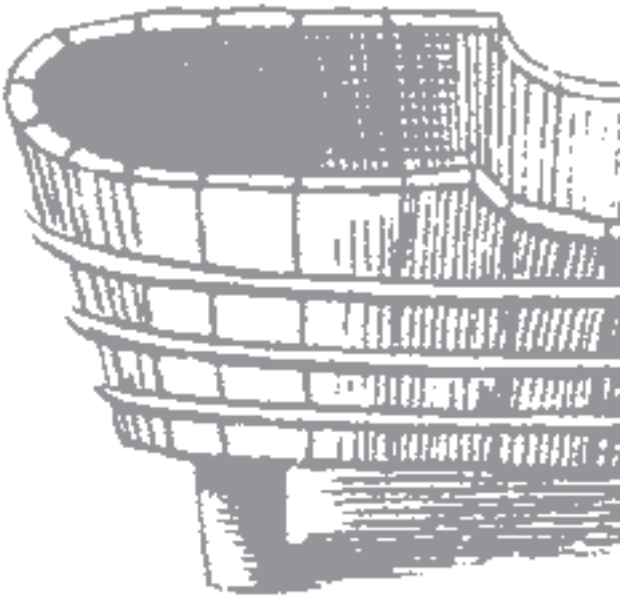
Sin embargo, es precisamente el apresuramiento lo que está, en ocasiones, quebrantando el camino, desvirtuando el verdadero sentido del MCER: servir de base común para un desarrollo curricular que suscite la reflexión sobre objetivos y metodología en el aprendizaje de lenguas.

Para *suscitar la reflexión* es imprescindible elegir el camino contrario: el de la paulatina incorporación al mercado de los distintos niveles, que suele ser, si no una garantía, por lo menos un síntoma de coherencia y compromiso didácticos al permitir a los autores dar mayor fiabilidad a su trabajo; procesar, evaluar, tomarle el pulso a los materiales recién editados, ahondar en su funcionamiento, y poder incorporar modificaciones y novedades en próximos niveles y/o ediciones. ***Aula 5*** es, sin duda, fruto de ese proceder, de un largo recorrido atento y reflexivo.

Con esta quinta entrega, sus autores, Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Nuria Sánchez y Carmen Soriano, demues-

tran que mantienen su compromiso de responder a las dificultades reales y a las necesidades específicas que plantea una situación particular de enseñanza y aprendizaje –la de los aprendices, jóvenes y adultos, que reciben un curso intensivo o semiintensivo de español–, fieles al espíritu abierto y flexible del Marco, e incorporando, además, muchas de las directrices del nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Frente a los métodos generales, ***Aula 5*** se encuadra dentro de un proyecto pedagógico más amplio y diversificado –***Aula, Aula Internacional*** y ***Aula Latina***–, en función de los intereses de los alumnos y de su contexto concreto de aprendizaje. Orientado a la acción, ***Aula 5*** se centra en un aprendiz considerado no solo como *agente social,* con tareas que cumplir en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto, sino como *hablante intercultural,* capaz de profundizar en los aspectos más relevantes de la cultura de los países hispanohablantes, aprovechando sus propios referentes culturales y su sensibilidad personal para percibir diferencias y semejanzas; y, por último, como *aprendiente autónomo* que toma conciencia de su particular proceso de aprendizaje, a medida que este avanza, y establece un control consciente y estratégico sobre los factores que lo van determinando a lo largo de su vida. Pero lo verdaderamente destacable de ***Aula 5*** es la manera en que estas tres dimensiones del *sujeto que aprende* se encajan y se van intercalando a lo largo de la secuencia didáctica, de acuerdo con los objetivos, los contenidos y los procedimientos.



Enfrentarse a la elaboración de actividades para niveles avanzados o superiores (B2, C1 y C2) entraña el riesgo de atender en exceso a los factores normativos del componente gramatical, al tiempo que se sobrecarga la unidad con un abundante caudal informativo. Dicha inclinación, que en mi opinión no queda justificada por la necesidad de cubrir las expectativas de aprendizaje de un usuario competente, va en menoscabo de los demás componentes (sociolingüístico y pragmático) que integran la competencia comunicativa y priva al alumno de nuevas oportunidades para adquirir otros conocimientos y desarrollar nuevas experiencias que contribuyan al desarrollo de su competencia pluricultural y plurilingüe.

No es el caso de ***Aula 5***, donde lo que determina la selección del caudal lingüístico (microfunciones, estructuras gramati-

cales, vocabulario, modelos textuales) e informativo, así como los procedimientos para suministrarlos, es la capacitación para poder llevar a cabo una tarea final explícita. Prueba de ese equilibrio es el hecho de que los exponentes funcionales no se identifiquen como pertenecientes a determinado nivel de dominio y reaparezcan en ***Aula 5***, adscritos, eso sí, a nuevas estructuras y contenidos, a nuevas formas de transacción o de interacción social, a distintas situaciones para el aprendizaje que no solo persiguen enriquecer en el alumno sus destrezas y habilidades lingüísticas, sino también su desarrollo integral como persona.

El cambio de nivel se refleja, fundamentalmente, en la modificación y/o incorporación de algunas secciones: en **Comprender**, los textos orales (grabaciones) y escritos sirven, como en niveles anteriores, para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad; pero, al mismo tiempo, suministran información relacionada directa o indirectamente con el tema de la tarea final y sirven, en muchos casos, de modelos discursivos, tanto para los géneros escritos tradicionales como para los nuevos *géneros electrónicos* (correo electrónico, web, *chat*, etc.).

El siguiente apartado, **Explorar y reflexionar**, reúne nuevas muestras de lengua, pero mucho más acotadas y controladas, ya que pretenden fijar la atención sobre determinadas cuestiones gramaticales para que sea el propio alumno el que, a través de la secuencia de ejercicios, sea capaz de reflexionar sobre su funcionamiento. Especial interés despierta en ***Aula 5*** la contribución al desarrollo en el alumno de mecanismos de cohesión que le aseguren una mayor precisión y fluidez en sus enunciados y en la articulación discursiva de sus argumentos, con el fin de mejorar su participación interactiva en situaciones reales de comunicación, tanto oral como escrita.

Sirva de ejemplo la Unidad 9, donde a las actividades de potenciación y activación del conocimiento de reglas gramaticales (3a, 3b y 3c) se suman muy acertadamente otras encaminadas a la reflexión individual y compartida sobre el proceso de escritura (4a y 4b), o sobre la importancia de la adecuación del discurso a los parámetros del contexto –determinación del destinatario, del propósito comunicativo, del registro apropiado, etc.– (5a y 5b). La presentación teórica de los contenidos gramaticales, que antes formaban parte

de dicha sección, se convierte en ***Aula 5*** en una sección independiente: **Consultar**, que ocupa una doble página, y en la que las explicaciones y ejemplificaciones funcionales y los esquemas gramaticales son claros y rigurosos, tienen en cuenta la perspectiva del estudiante y no abusan de un metalenguaje con demasiados tecnicismos.

En **Practicar y comunicar** se trabajan las diferentes destrezas de forma integrada a partir de propuestas de actividades variadas, sobre todo en lo que a las dinámicas de aula se refiere, y orientadas a la realización de la tarea final. Otra novedad es que se marca con un icono especial aquellas actividades finales que pueden ser incorporadas al Portfolio.

En la sección de consolidación **Más ejercicios**, que corresponde al Cuaderno de ejercicios y que ha sido ostensiblemente aumentada respecto a niveles anteriores, no encontramos exclusivamente los tradicionales ejercicios mecánicos de sistematización gramatical, sino una amplia tipología de actividades contextualizadas que incluye la reflexión sobre estrategias de aprendizaje (p. 111), o la ampliación del léxico (pp. 113, 122, 131, etc.).

En ***Aula 5*** resulta un verdadero acierto la incorporación de la sección **Más cultura** –que ya existía en los niveles anteriores de ***Aula Internacional***– que viene a ocupar el lugar que tenía la Agenda del estudiante en niveles anteriores de ***Aula***, y que ofrece una original antología de textos auténticos, cuidadosamente seleccionados. Dichas propuestas textuales pueden funcionar como material autónomo o integrarse al trabajo del aula. A través de los textos literarios o periodísticos se abordan diferentes contenidos culturales (valores, costumbres gastronómicas, manifestaciones artísticas musicales, literarias o plásticas, etc.) que se despliegan didácticamente a partir de distintos procedimientos, pero siempre de acuerdo con el esquema interactivo de prelectura (contextualización y encuadre), lectura (descubrimiento) y postlectura (expansión). La sección incluye también, a modo de recomendaciones para el alumno, indicaciones para que active sus propias estrategias de comprensión lectora, como son, por ejemplo, la deducción del significado por el contexto, la formulación de hipótesis, la dosificación del uso del diccionario, la localización de las ideas principales o de la información necesaria para llevar a cabo la actividad propuesta.

El resultado es un manual compacto donde ninguna sección se convierte en prescindible ni tampoco en estelar, donde el profesor encontrará un material bien trabado y, al mismo tiempo flexible y maleable, que contribuye a desarrollar la interlengua del alumno. Un auténtico paso en ese camino de reflexión, renovación pedagógica y actualización didáctica que alienta verdaderamente el Marco.

Rosana Acquaroni Muñoz
Universidad Complutense de Madrid
www.rosanaacquaroni.com

González Sainz, Teresa y Chris Evenden. El libro de los días. Actividades para la clase de español a partir de fechas señaladas. Madrid, Edinumen, 2006.

Según señalan sus autores, el objetivo de este libro es conseguir que los estudiantes extranjeros se familiaricen con la cultura española y, al mismo tiempo, que se sientan motivados para comentar hechos ocurridos o relacionados con su país en una fecha concreta. Las actividades propuestas desarrollan todas las destrezas, aunque centrándose fundamentalmente en la comprensión lectora y la expresión escrita.

La primera parte (Cronología) contiene una selección de los acontecimientos, hechos históricos, culturales, etc. que han tenido lugar cada mes a lo largo de la historia. En la segunda (Actividades), se presentan las actividades correspondientes a las fechas elegidas de cada mes, precedidas de una explicación de cómo llevarlas a cabo en la clase. Teniendo en cuenta el nivel de conocimientos del alumno, el profesor podrá elegir entre las que corresponden a un nivel básico o a uno más avanzado.

Se trata sin duda de un libro que cualquier profesor de ELE, a quien se supone está dirigido, va a encontrar muy útil y ello no solo por lo novedoso del planteamiento, sino también porque le permite adaptar o modificar el contenido de las actividades de acuerdo con las circunstancias de cada clase concreta. Es por esto último por lo que las observaciones que siguen no han de juzgarse de un modo negativo, sino todo lo contrario; su finalidad es contribuir a mejorar dichas actividades con vistas a una próxima edición, ya que con toda seguridad la primera se agotará muy pronto.

En primer lugar, si bien es cierto que tanto el Índice tipológico como el temático nos sirven de ayuda en la elección de una actividad determinada, no estaría de más que los autores especificaran de algún modo el nivel para el que ha sido concebida, facilitando así la tarea al profesor.

La idea de utilizar también en otras fechas las actividades seleccionadas es interesante, pero a la hora de la verdad exige al profesor un esfuerzo adicional de búsqueda de información que la actividad no le proporciona. Sirva de ejemplo la 01/01 que se presenta en la página 63 con un test sobre el euro y en la que cada pregunta va seguida de tres opciones. Pues bien, si siguiendo este modelo el profesor elige el acontecimiento que se propone del día 01/03 ("1999: Reino Unido se define como proeuropea pero se declara contraria a perder la libra esterlina frente a la moneda única europea.") tendría que asegurarse antes de que conoce las respuestas a todas las preguntas, que ahora serían: 1. ¿Dónde se implantó la libra esterlina?, 2. ¿En que año nació esta moneda?, 3. ¿Cuál es su antecedente?, 4. ¿Cuándo entró en circulación? y 5. ¿A cuántas pesetas equivale una libra esterlina?

En ocasiones, las actividades que se presentan a los estudiantes probablemente les resultarán muy difíciles o bien demasiado obvias. Es el caso de la

22/01, p. 66, en la que se les pide que completen refranes con las palabras que faltan. A pesar de que se les advierte que "en todos los casos tienen que usar una palabra referida al cuerpo", acertar con la respuesta correcta en algunos de ellos, si no conocen los refranes, es más bien una cuestión de azar. Los siguientes ejemplos son ilustrativos de estas dificultades: **e)** _____ *por* _____, _____ *por* _____; **k)** _____ *que no ven*, _____ *que no siente*. Por el contrario, tratar de que los estudiantes adivinen el nombre de la palabra (22/03, p. 83) que se corresponde con la definición "líquido sin sabor ni olor y sin color en pequeñas cantidades, aunque azul o de otros colores en grandes masas" es una actividad que no debería figurar en este libro.

Aunque cabría formular más observaciones acerca de cómo se presentan las actividades en *El libro de los días*, hay que recomendarlo sin ambages como material complementario, ya que en él encontrará el profesor muchas actividades interesantes y sugerencias para la clase de ELE.

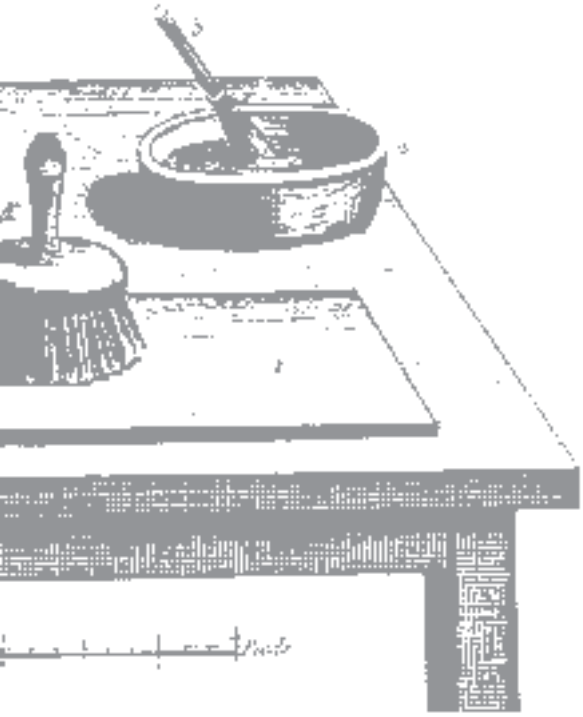
PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna

Zapico Alonso, Lourdes y Elena Prado Ibán. Enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes. Unidades didácticas y orientaciones para la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Editorial CEP, 2007.

El nuevo reto de una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural ha promovido en nuestro país numerosas iniciativas de carácter político y social generadas para dar respuesta a las demandas provocadas por esta nueva realidad cada vez más heterogénea. Asimismo, en el ámbito educativo, los centros vienen poniendo en práctica en los últimos años diversas medidas auxiliares, metodológicas y organizativas con el fin de atender a las necesidades del alumnado inmigrante: currículos y grupos más flexibles, programas de diversificación curricular, programas de integración o programas de educación compensatoria.

Sin embargo, en el terreno educativo urge elaborar propuestas eficaces no solo en función de la edad de los aprendices, sino también en función del contexto en el que se produce el aprendizaje. En esta línea

se sitúa el libro *Enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes*, que acaba de publicar recientemente la editorial CEP. Las autoras acometen una difícil tarea: desarrollar materiales que puedan aplicarse directamente a la circunstancia vital del alumno inmigrante escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria. El enfoque está basado en los contenidos de las asignaturas del currículo prescriptivo de la ESO en diversas áreas y trata de dar respuesta a las necesidades de los alumnos inmigrantes con desconocimiento de nuestra lengua, que deben, además de comprender las clases, examinarse en las mismas condiciones que los que tienen el español como lengua materna de todas y cada una de las áreas y materias del currículo oficial.



El libro está estructurado en siete capítulos, cada uno de los cuales presenta una bibliografía específica. El primero, titulado *Un nuevo panorama educativo,* nos ofrece una visión general de la diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, analiza las características de los inmigrantes escolarizados y de los programas que se ofertan a este colectivo y, finalmente, recoge un apartado sobre la enseñanza del español y la política lingüística europea, e incluye una reflexión sobre *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y la aplicación del Portfolio europeo de las lenguas en la Enseñanza Secundaria.

El capítulo segundo aborda el *Análisis de las necesidades* de los alumnos inmigrantes que acuden a las aulas de Educación Secundaria y que no conocen nuestra lengua. Las autoras, partiendo de la experiencia en el ámbito de la enseñanza de ELE, reflexionan sobre las características de las diferentes situaciones en las que usan la lengua objeto de aprendizaje a través de los datos obtenidos con una serie de instrumentos de análisis, entre otros, entrevistas y pruebas de evaluación de su conocimiento de la lengua a la llegada del alumno al instituto o cuestionarios relativos a su proceso de aprendizaje, tanto en el aula de inmersión lingüística como en el aula ordinaria. De la lectura e interpretación de todos estos indicadores las autoras extraen las conclusiones que les han permitido responder a las necesidades de esos estudiantes, necesidades que tratan de cubrir con los contenidos de este libro.

El tercer capítulo está dedicado a la *Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con alumnos adolescentes* y en él se reflexiona sobre los distintos factores que determinan el aprendizaje de la lengua del país de acogida en alumnos inmigrantes de entre 12 y 16 años. Dichos factores se pueden organizar en tres grandes grupos: factores externos, factores internos y factores individuales. Los primeros son factores sociales como el contexto y la situación de aprendizaje, la exposición y el uso de la lengua meta. Entre los factores internos al individuo se encuentran los conocimientos lingüísticos y culturales previos o las destrezas transferibles adquiridas en L1 y transferibles a la L2 (lectura, escritura, expresión oral y escrita, comprensión oral...). Por último, los factores individuales engloban una serie de elementos que conforman las influencias no lingüísticas implicadas en el proceso de aprendizaje: edad, factores afectivos, aptitud, personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje.

En el capítulo cuarto se recoge una amplia reflexión sobre los fundamentos teóricos y los planteamientos metodológicos que deben orientar las actividades y tareas que se presenten en el aula para trabajar la competencia léxica. En primer lugar, las autoras parten de un análisis de los principios psicolingüísticos sobre la naturaleza del aprendizaje del vocabulario y los planteamientos metodológicos que deben guiar la incorporación de unidades nuevas. En segundo lugar, analizan qué vocabulario ha de ser objeto de enseñanza y concluyen con un apartado sobre la planificación del contenido léxico en la programación de ELE, la selección y la gradación en los distintos niveles.

El capítulo quinto se centra en las particularidades lingüísticas y pragmáticas de los tipos de textos y géneros discursivos a los que se ve expuesto un estudiante de español en la ESO: diccionarios, textos expositivos, definiciones, descripciones de objetos y procesos, textos normativos e instruccionales, esquemas, cuadros sinópticos y problemas matemáticos. Como afirman las autoras, comprender y producir textos para el aula son dos complejas operaciones cognitivas que ha de realizar constantemente un alumno de Secundaria. Por tanto, las tareas que se diseñen deberán atender a la práctica y perfeccionamiento de esos contenidos.

El capítulo sexto gira en torno a las competencias básicas y los contenidos recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y se fijan los aspectos básicos del currículo a los que se refiere el artículo 6.2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Las autoras hacen una revisión de los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación de cada una de las cinco materias en las que se enmarcarán las unidades didácticas desarrolladas en el séptimo y último capítulo.

El séptimo capítulo desarrolla cinco unidades didácticas completas, cada una de ellas con el propósito de acercar el lenguaje específico de una asignatura a los alumnos de ESO que desconocen el

español, atendiendo también al modo en que cada una contribuye a la adquisición de las siguientes competencias básicas que debe haber adquirido todo alumno al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria: *competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender* y, finalmente, *autonomía e iniciativa personal*.

Las unidades didácticas diseñadas se corresponden con las asignaturas de *Música, Educación física, Educación plástica y visual, Tecnología* y *Matemáticas.* Cada una de ellas se articula en ocho apartados:

1. Objetivos didácticos específicos y sus correspondientes criterios de evaluación.
2. Conceptos:
2.1. Contenidos: distribuidos en contenidos funcionales comunicativos, contenidos gramaticales, contenidos socioculturales y curriculares, léxico y tipos de textos.
2.2. Procedimientos, que incluyen una tarea final.
2.3. Actitudes.
3. Nivel al que se dirige.
4. Edad y nivel educativo.
5. Materiales necesarios.
6. Actividades: de motivación y diagnóstico, de adquisición de nuevos contenidos, de afianzamiento de contenidos y tarea final.
7. Autoevaluación.
8. Indicaciones para el profesor.

El libro contiene, además, tres anexos. El primero, con cuadros de las distintas categorías de palabras; el segundo, con la traducción al chino de los enunciados de las actividades de evaluación y diagnóstico de las cinco unidades didácticas; el último, con muestras de las producciones de los alumnos.

Debemos tener en cuenta que el objetivo último de la escolarización de los alumnos inmigrantes en esta etapa educativa es la incorporación en los grupos ordinarios de formación con unas mínimas garantías de éxito. Por eso, el diseño de materiales destinados a este colectivo requiere una constante revisión y readaptación a sus necesidades. Y este es el mayor logro del libro: la construcción de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje del español a inmigrantes en un contexto escolar muy determinado y cuyas necesidades van más allá del desarrollo de la competencia lingüística en español, por fundamental que esta sea.

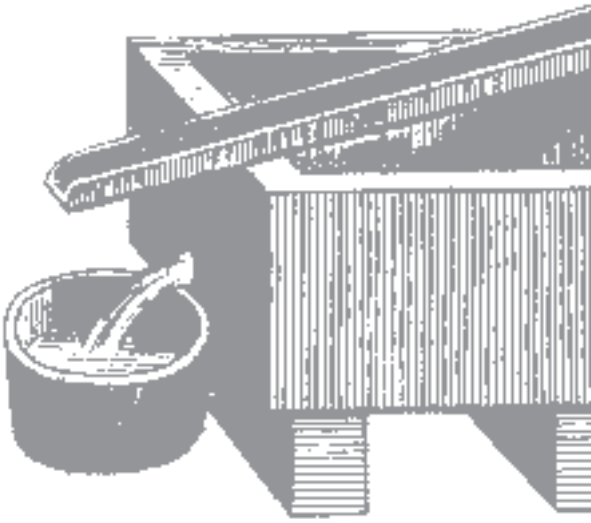
Las autoras –ambas con una gran experiencia en el ámbito de ELE– han tratado de vincular estrechamente los fundamentos teóricos y descriptivos de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras con las implicaciones didácticas que se derivan de los datos obtenidos a través de sus instrumentos de análisis, todo ello partiendo de la realidad diaria a la que se enfrentan estos alumnos en el aula.

Si, como han señalado muchos investigadores, existe una relación entre el

desarrollo de la competencia comunicativa, el desarrollo de la competencia intercultural y la capacidad para redefinir la propia identidad social en contextos multiculturales, este libro favorece, sin duda, una actitud positiva hacia el pluriculturalismo y sabe aprovechar el potencial lingüístico existente en las aulas de ESO. Personalmente estoy de acuerdo con la idea de que "la identidad no es una característica estática de una persona, sino una materia de negociación", por tanto, se construye en diálogo con los otros, es permeable y capaz de adaptarse al cambio. Por eso resulta imprescindible ahondar en cuestiones que involucren a los alumnos afectivamente y les permitan adquirir estrategias interculturales con las que intervenir en su proceso de integración. En este sentido, los apartados de "Actividades de motivación y diagnóstico" que incluye cada unidad didáctica convierten la sensibilización cultural en una pauta esencial, porque invitan a los alumnos inmigrantes al reconocimiento de lo propio y a la comparación con la cultura de acogida. En mi opinión, esto ayuda eficazmente a la reflexión sobre las semejanzas y las diferencias culturales, y a entender los problemas y a superarlos con mayor éxito. Asimismo, muchas de las actividades que se incluyen en este libro facilitan el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y permiten al alumno partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima.

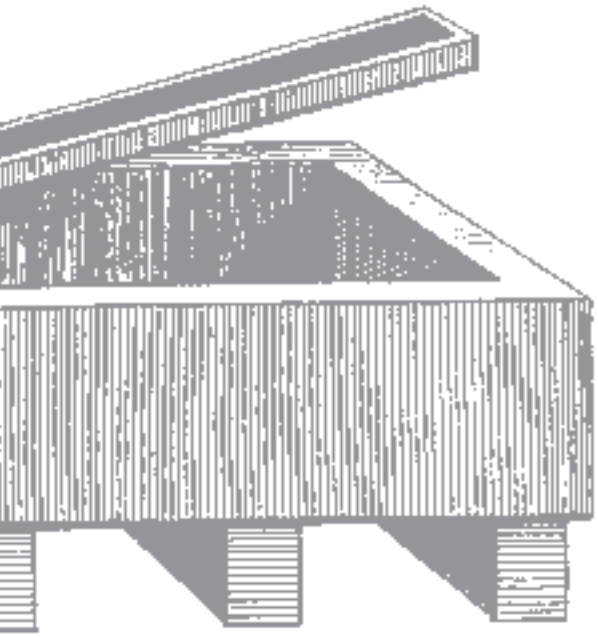
Otro aspecto destacable de esta obra es que las unidades didácticas invitan a utilizar material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se tratan, para que de este modo el alumno indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones. Por ejemplo, en la tarea final propuesta para la unidad didáctica de Matemáticas, titulada *Números árabes, romanos y capicúas*, se pide a los estudiantes que busquen información sobre los inventos que tanto su cultura como la cultura española han aportado a la humanidad. Se desarrollan así herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la formulación de hipótesis o la investigación.

Finalmente, creo que esta obra puede colaborar en buena medida a la transformación de un grupo multicultural en uno intercultural. El multiculturalismo viene dado por la nueva realidad social, el interculturalismo es preciso trabajarlo



con esfuerzo y dedicación, fomentando el trabajo de aptitudes y actitudes con materiales que desarrollen propuestas que combinan recursos y estrategias de enseñanza comunicativa de una segunda lengua con recursos y estrategias de intervención intercultural. Los que mejor pueden hacerlo son, como en este caso, los profesionales que trabajan "a pie de obra", testigos directos de las necesidades, de las dificultades y de los éxitos que hay en el camino. Es un esfuerzo muy meritorio que todos debemos agradecer.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo



DidactiRed. Coord. Marta Higueras García, Madrid, Ed. SM y Centro Virtual Cervantes, 2007.

DidactiRed es una colección de seis volúmenes, sin parangón en el mundo editorial hispano, que ofrece casi quinientas propuestas seleccionadas en la sección del mismo nombre del Centro Virtual Cervantes (CVC) y publicadas en él hasta marzo de 2003. Siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y la clasificación en apartados utilizada en la base de datos de *Didactiteca*, Marta Higueras, reputada especialista en el mundo de ELE por su valioso trabajo como profesora de posgrado en distintas universidades, autora de importantes libros y artículos sobre la enseñanza del léxico y sobre internet, coordinadora de proyectos para formación de profesores y de material didáctico en el CVC, premio ASELE 2005, organiza con acierto este colosal material que podríamos calificar de enciclopédico.

En las páginas del CVC –que nació como complemento a los centros Cervantes–, el 1 de marzo de 2001 iniciaba su andadura *DidactiRed* como una sección semanal donde se ofrecía diariamente una actividad de fácil lectura en internet que luego se archivaba en la *Didactiteca*, buscador virtual de recursos para profesores de español. Pero poco a poco las actividades se fueron alargando y, afortunadamente, se fue incorporando el material necesario para su utilización inmediata en clase. En febrero de 2004 se inició una nueva etapa que da cabida a las aportaciones del *Marco* y responde a la siguiente tipología: actividades de aula, actividades de reflexión

y técnica docente que podemos localizar como complementos para nuestras clases. Susana Llorián ha hecho la clasificación en apartados y subapartados y Nuria Vaquero y Conchi Rodrigo se ocuparon de la revisión didáctica. El proyecto, que comenzó modestamente con pequeñas actividades, en poco tiempo se ha ido convirtiendo en un referente para todos nosotros, en una rutina de búsqueda de propuestas en una biblioteca perfectamente clasificada a la que se puede tener fácil acceso a partir de un fichero de búsqueda que combina distintos criterios y que da cabida a un millar de recursos *on-line*. Somos muchos los profesores que llevamos años bajándonos las actividades de la *Didactiteca* y que ya habíamos llenado carpetas con los materiales, así que estamos muy agradecidos por encontrar tanta ayuda de manera tan sencilla, ordenada y coherente. Esperamos que esta colección, que pronto será una obra de referencia y que se ha detenido en 2003, retome el arduo trabajo de seleccionar y clasificar el material y que pronto lo encontremos también en forma de libro.

Y de la misma manera que fue imposible recoger todas las actividades, también lo es reseñar a todos los autores de reconocido prestigio que han colaborado con esta sección. De todos ellos debemos resaltar la originalidad y eficacia de sus aportaciones, como las de Concha Moreno, José Plácido Ruiz Campillo, Rafael Mellado, Susana Llorián, Ernesto Martín Peris, Pilar García, Manuela Gil-Toresano, Marta Sanz, Jimena Fernández, Fina García, Aurora Centellas, Isabel Santos Gargallo, Belén García, Maximiano Cortés, Carmen García, Conchi Rodríguez, Rosana Acquaroni y tantos otros profesionales que han tomado parte en esta obra cuyo éxito solo se comprende porque se adivina un intenso trabajo y una eficaz coordinación, capaz de realizar la selección necesaria de entre el millar de actividades que aparecen la sección de la *Didactiteca*.

Son varios los criterios que han guiado a Marta Higueras para seleccionar las propuestas: novedad, originalidad, representatividad, pero siempre ha tenido en cuenta que de ninguna manera es una alternativa a la Web pues a ella remiten muchas de las actividades escogidas para conformar estos seis volúmenes. Hay actividades para todos los gustos y todos los temas que puedan aparecer en clase, para cambiar la rutina, para ponernos al día en didáctica, para corregir los problemas que pueden surgir, para actualizar nuestros contenidos y recursos, para, en definitiva, hacer más completas, eficaces y entretenidas nuestras clases. Se recogen actividades para todos los niveles (siguiendo los criterios del *Marco*), destinatarios (niños, jóvenes, adultos, inmigrantes, profesores), agrupamientos, etc.

Todos los libros se inician con un prólogo común donde se explica la génesis de la obra, los contenidos y objetivos que persigue, los criterios de selección de las actividades y su organización. Tras él, una introducción específica en cada volumen sobre su contenido, que da paso al desarrollo de las actividades. Para facilitar el manejo de la obra se han elaborado dos índices: uno, al principio, con los apartados, y otro, al final, de actividades y

autores. Las propuestas seleccionadas a lo largo de estos densos seis volúmenes movilizan todos los aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española y utilizan recursos originales y creativos. Por si fuera poco, el título de los volúmenes, los apartados que incluyen, las tipologías de actividades, etc. se pueden convertir en un manual de formación para el profesorado así como en recursos suficientes para toda una vida docente.

Como en la página web cada actividad viene precedida de una ficha donde se reseña el apartado al que pertenece, el nivel, los destinatarios, el tipo de agrupamiento en clase, el tiempo de preparación, los recursos y la duración, así como páginas web recomendadas si fuera necesario –que hemos encontrado en perfecto funcionamiento–. Muchas actividades remiten unas a otras y a actividades del Centro Virtual Cervantes, y todos los materiales que se requieren aparecen en las actividades.

En el primer volumen, *Gramática y aspectos pragmático-discursivos*, ochenta y dos actividades van desgranando los grandes temas de nuestras clases: la conjugación y sus usos, el subjuntivo, la comparación, las perífrasis, las preposiciones, los posesivos, los relativos, los usos de ser/estar/haber, un apartado de técnicas y juegos, creado específicamente para esta versión en papel, la deixis, los elementos no verbales, paraverbales, las propiedades del texto… y tantos otros contenidos.

Léxico. Aspectos socio-lingüísticos, el segundo volumen, aborda en ochenta actividades aspectos como la formación de palabras, el léxico de lenguas especializadas, el origen de las palabras, relaciones semánticas, colocaciones, expresiones idiomáticas y técnicas de memorización y repaso, así como juegos que no aparecían en *Didactiteca* y, lógicamente, nociones específicas (casa, comida, economía, tecnología, viajes, etc.). En este volumen tienen cabida también distintos aspectos socio-lingüísticos como las diferencias de registro, refranes, modismos, normas de cortesía, marcadores lingüísticos de relaciones sociales y variedades del español.

El tercero, *Funciones. Aspectos fonológicos y fonéticos*, reúne actividades para practicar el control de la comunicación oral, para formular ofertas y preguntas, para narrar y describir hechos, recursos para practicar la persuasión, los usos sociales de la lengua y, desde luego, las correspondencias entre grafías y sonidos, el acento fónico y gráfico, la entonación, la pronunciación, las onomatopeyas y las siglas, acrónimos y abreviaturas.

Competencias generales es el título del cuarto volumen y, siguiendo las directrices del *Marco*, se ocupa del conocimiento del mundo (actualidad hispana, conocimiento del mundo hispano, de instituciones, geografía, demografía, política, etc.), del conocimiento sociocultural (el comportamiento ritual, el lenguaje corporal, la vida cotidiana, las convenciones sociales y las relaciones personales), las destrezas y habilidades interculturales y conciencia intercultural (abordar malentendidos, relaciones culturales, superación de

estereotipos, etc.), la competencia existencial (desarrollo de actitudes positivas, favorecer el aprendizaje, la motivación), la capacidad de aprender (destrezas de descubrimiento y análisis, de estudio y reflexión sobre la lengua y su uso). Este volumen es verdaderamente original, pues da respuesta a una de las grandes enseñanzas del *Marco* que, a menudo, es la parte más débil de los currículos. No es fácil encontrar actividades como las que aparecen en esta obra por su originalidad y real fidelidad al *Marco*. Nos ayuda y motiva para crear actividades nosotros mismos, además de tratar un tema de gran actualidad, a veces descuidado o no suficientemente resaltado en los manuales. Encontramos actividades que desarrollan el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber aprender.

El quinto volumen, *Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)* se divide en dos partes: actividades orales para practicar la comprensión, la expresión y la interacción y actividades escritas con propuestas para desarrollar además de esas habilidades, la de mediación, de gran actualidad. Al final de esta obra nos ofrecen un utilísimo índice de las actividades por tipo de textos, dividido también en actividades orales y escritas, que puede incluso servir como un plan académico de tipología textual, pues aparecen exhaustivamente todos los tipos de texto, incluso los más recientes y novedosos, como los foros virtuales.

Y, por último, *Gestión de clase*, donde nos ofrecen materiales para desarrollar el currículo, dinamizar el aula y el trabajo en grupo, nos facilita el diseño de cursos, aporta ideas para la evaluación, la negociación, la estructura de las sesiones de clase, la secuenciación, el uso de medios, recursos y espacios y un largo etcétera de propuestas que nos brindan técnicas para gestionar los recursos que tenemos a nuestra disposición y para desempeñar con más eficacia nuestras tareas docentes.

Los apartados que desarrolla y las actividades son tantos, tan variados, originales y valiosos que realmente enriquecen nuestras clases. Pero creemos que no nos va a sorprender a los que ya somos asiduos a la sección del Cervantes, que ha sido su origen, y sabemos también del buen hacer de Marta Higueras, a quien debemos sinceramente felicitar por haber coordinado tan eficazmente al colectivo de profesionales que han trabajado en esta gran obra y elaborar estos atractivos libros.

Internet, que siempre ha querido parecerse al *Aleph* de Borges, había convertido a la *Didactiteca* en una biblioteca casi infinita, una enciclopedia virtual de recursos para profesores de español. Y nosotros hemos ido acumulando actividades en el ordenador y, recorriendo el camino inverso a la tecnología, las vamos imprimiendo, por lo que vuelven a proliferar los folios. Sería de necios negar la importancia de la Web, como también ocultar la utilidad del papel, sobre todo si las actividades se transforman en una brillante colección como esta, que ya hemos comentado que solo llega hasta 2003, así

que nada más nos queda que esperar los próximos volúmenes que, a buen seguro, la irán completando.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

Galvín, I., C. Llanos y S. Montemayor. Proyecto Llave Maestra. Español como segunda lengua (Libro del alumno, Cuaderno de actividades y Guía del profesor). Madrid, Santillana, 2006.

Se presenta en el mercado editorial un nuevo manual de español como segunda lengua orientado a la enseñanza de español a alumnado extranjero en ámbitos escolares. La aparición de nuevos manuales que ayude a la labor docente en los centros de secundaria donde hay alumnado extranjero que desconoce el español siempre es bien recibida, pero en este caso aún más, ya que estamos ante un manual bien estructurado, trabajado y con un diseño innovador. Si bien hay que tener presente como docentes que el manual es un medio y no un fin.

Este manual titulado *Llave maestra* de la editorial Santillana y elaborado por tres autoras con una larga experiencia en la enseñanza de español a extranjeros como son Isabel Galvín, Carmen Llanos y Susana Montemayor consta de: Libro del alumno, Cuaderno de actividades y Guía del profesor e incluye dos CD donde se recogen las actividades orales. Los niveles, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, para los que está orientado este manual son A1 y A2.

Libro del alumno

El Libro del alumno está compuesto por doce unidades, cada una de ellas tiene la misma estructura formal:

1.- Título general que introduce el tema principal de la unidad

2.- Tras esta introducción, las unidades se subdividen en siete apartados:

2.0. Presentación. Objetivos
2.1. Escuchamos
2.2. Aprendemos vocabulario
2.3. Leemos
2.4. Entre todos
2.5. Entre culturas
2.6. Aprendemos a aprender
2.7. Al final

3.- Por último, aparece el apartado titulado: Revisión. En él se repasan los contenidos comunicativos, gramaticales y léxicos que se han introducido en el tema. La estructura de este apartado es:

a) Autoevaluación de lo aprendido
b) Ya sé...
1. Comunicación
2. Gramática
3. Vocabulario

Junto a esta guía estructural, que se repite en cada unidad, se inserta una serie de gráficos que resalta aspectos de la unidad o de la actividad. Son fácilmente visualizados por el alumno por el color y el título y ayudan a aprender lo relevante de ese apartado:

1. Gramática, cuadro amarillo, en el que se señalan aspectos gramaticales.
2. Comunicación, cuadro rosa, en el que aparecen contenidos comunicativos.
3. Vocabulario, cuadro naranja, en el que se incluye vocabulario de la unidad.
4. Una ayuda, cuadro naranja, que nos informa sobre contenidos curriculares.

5. *Estrategias*, cuadro gris, que nos proporciona pautas que nos ayuden a entendernos.

El diseño del manual y su maquetación están muy cuidados: color, fotografía, viñetas, esquemas, etc. Se combinan fotografías muy actualizadas que permiten que los alumnos se identifiquen con el texto que están trabajando, así como con los personajes que aparecen en las viñetas de todas las unidades. En el diseño se ve la apuesta que ha hecho la editorial por este tipo de material, donde se han cuidado al máximo los detalles.

Los contenidos desarrollados en este manual están bien secuenciados, facilitando el trabajo al profesor. No obstante, echamos de menos una mayor atención a aspectos fonológicos y prosodemáticos del español. Otro punto que consideramos que debe ser revisado para próximas ediciones, en el apartado de vocabulario, es la aparición del artículo junto al sustantivo, pese a no ser un hecho generalizado en todo el manual.

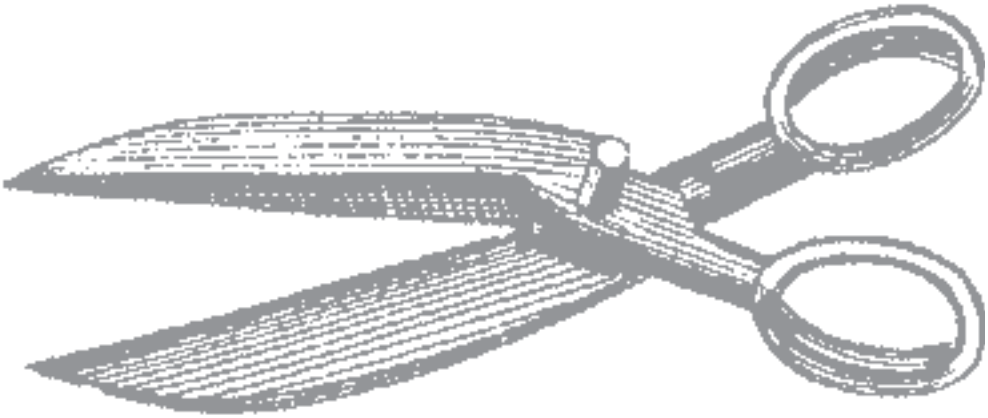
Retractilado con el Libro del alumno incluye un *Manual de referencia* en el que aparecen aspectos gramaticales, un apéndice verbal y esquemas y vocabulario de distintas áreas curriculares que facilitan el aprendizaje de la lengua de instrucción.

Cuaderno de actividades

El Cuaderno de actividades está compuesto por un libro y un CD en el que aparecen las distintas actividades orales del libro. El Cuaderno de actividades coincide en su programación con el Libro del alumno, que consta de doce unidades, y al final incluye una sección donde se encuentran las soluciones de cada actividad que se desarrollan en los distintos temas. Todas las unidades están divididas en los mismos apartados:

1. Con los cinco sentidos: comunicación y contenidos curriculares.
2. Gramática: contenidos gramaticales.
3. El taller de la palabra: expresión escrita.
4. Mi vocabulario: adquisición de vocabulario.
5. El tablón de clase: actividades para realizar en clase; incluye, además, la sección: El rincón en la red, para buscar información en internet.
6. Pronunciación y ortografía: contenidos fonológicos y ortográficos.
7. Autoevaluación: para que el alumno pueda evaluarse.

El Cuaderno de actividades está planteado para el autoaprendizaje del alumno en casa y no tanto para trabajar con él en el aula. Para ello están las actividades del Libro del alumno y los materiales fotocopiables que aparecen en la Guía del profesor. La división temática de las distintas unidades del Cuaderno de actividades está bien planteada pero encontramos que podría ampliarse el número de actividades; de nuevo consideramos que una solución a esto sería incluirlas en un portal digital que permitiera al profesor o al alumno bajarlas y poder realizarlas. Como en casi todos los cuadernos de actividades, la edición oscila en la gama



de blanco/negro, que contrasta frente al colorido del Libro del alumno.

Guía del profesor

La Guía del profesor está compuesta por un libro y un CD con las grabaciones de las actividades del Libro del alumno. El libro tiene un formato muy manejable, ya que está encuadernado con gusanillo en papel satinado. En él encontramos una presentación del proyecto *Llave maestra*, en el que se explica los componentes de la guía y del Libro del alumno. A continuación presenta doce esquemas, correspondientes a cada una de las unidades, con su programación. En cada esquema se exponen los objetivos y contenidos que se van a desarrollar en la unidad. Tras la programación, el editor explica cómo el profesor ha de utilizar la guía. El cuerpo central de esta guía está formado por las unidades didácticas que corresponden a cada una de las unidades en que se divide el Libro del alumno, pero incluyendo en ellas las soluciones de los ejercicios y explicaciones de cómo han de realizarse metodológicamente las distintas actividades programadas para cada unidad, así como las transcripciones de las actividades orales. Además presenta dos apartados de información al profesorado que se repiten como título a lo largo de las doce unidades:

1. Cómo podemos hacerlo
2. Donde me lleve el viento

Bajo el primer título aparecen explicaciones metodológicas e información sobre los procesos de aprendizaje/adquisición de segundas lenguas por parte del alumnado; aunque estas explicaciones son breves, ayudan al profesor de español y permiten, en caso de necesidad, una mayor ampliación.

Con el poético título de *Donde me lleve el viento* se introduce información sobre costumbres, historia, usos pragmáticos, etc. de las distintas lenguas-culturas que son objeto de estudio en este manual: árabe, chino y rumano. Esta información permite

al profesor conocer características peculiares de las tres lenguas-culturas. En este sentido, la idea de las autoras de incluir esta información adicional es magnífica, pero como la realidad es más compleja, resulta escasa según los lugares; hay zonas de España donde los centros llegan a tener más de veinte nacionalidades; no obstante, es una iniciativa interesante que puede ser complementada por el profesor e incluso la editorial puede añadirla en su página web de forma que el profesor pueda descargarla con arreglo a sus necesidades. El soporte virtual ha de ser explotado por las editoriales y no quedar solo en la edición en papel, complementar los libros de texto en esta materia con un portal sería una gran idea.

También incluye en cada unidad un cuadro del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes para que el profesor pueda trabajar o reforzar contenidos vistos en el tema.

Bajo el título de *Complementarios* se incorpora a la guía una serie de materiales fotocopiables que el profesor puede ampliar para reforzar las actividades propuestas en el Libro del alumno. Para concluir esta guía, se añade un apartado titulado *Evaluaciones* en el que se incluye una serie de ejercicios que permiten evaluar los contenidos y destrezas adquiridos por los alumnos en las unidades temáticas. Estos ejercicios de evaluación deben ser considerados como guía de una evaluación más amplia que debe realizar el profesor, ya que resultan escasos para evaluar todas las competencias comunicativas.

Concluimos señalando lo acertado de esta edición, el trabajo bien realizado de las autoras y la magnífica edición por parte de la editorial. Esperamos que este proyecto siga adelante e incluya nuevos materiales, sobre todo de nivel B1 y B2, que nos ayuden en nuestra labor docente.

SANTIAGO ROCA MARÍN
Universidad de Alicante
Santiago.Roca@ua.es

Cortés, Maximiano y Fang Shuru. Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos. Madrid, Santillana, Universidad de Salamanca, 2007, 207 págs.

Como indica su título, este manual de español concebido propiamente para el alumnado chino de un nivel básico de usuario, tiene la ventaja de presentarse de forma bilingüe (español/chino), aspecto que indudablemente puede facilitarle a este tipo de aprendiz una primera aproximación a un idioma tan distante de su lengua nativa. Sus autores, conscientes del peso específico que la gramática viene ocupando en la tradición china de enseñanza y aprendizaje de ELE, dedican una buena parte del libro a presentar contenidos puramente lingüísticos, no sin dejar por ello de incluir aspectos comunicativos. Estructurado en cuatro partes: Pronunciación, Ortografía, Morfosintaxis y Recursos comunicativos, el libro trata de combinar lo descriptivo con lo contrastivo. Así, junto a la exposición de contenidos, se hace especial hincapié en aquellos aspectos que por su contraste y dificultad requieren una especial atención para los estudiantes.

En la primera parte se abordan los fonemas, la sílaba y la prosodia. Se insiste, por ejemplo, en que hay vocales chinas que no existen en español, en el hecho de que en español sea normal encontrar varias consonantes en una misma sílaba o que se trate de un sistema no tonal. Asimismo, se presentan los cuatro tipos básicos de entonación.

La segunda parte se ocupa del estudio del abecedario, las letras mayúsculas, la tilde, la diéresis, los números y los signos de puntuación. Es de agradecer, por su utilidad, que se recojan una serie de abreviaturas y siglas de uso frecuente con su correspondiente traducción al chino.
En la tercera parte, dedicada al estudio de la morfosintaxis, cada categoría gramatical se presenta según su definición, forma, posición, función y uso y, siempre que es necesario, se subrayan las principales diferencias entre los dos idiomas. Merece especial atención el tratamiento del verbo, por tratarse de un apartado que condensa mucha información, entre la que no falta un espacio dedicado a temas como la comparación entre *ser* y *estar*, *hay* y *tiene(n)*, indicaciones sobre perífrasis verbales, tablas modelos de conjugación verbal o una lista de verbos con remisiones.

En cuanto al capítulo sobre recursos comunicativos, quizás este sea el menos compacto de todo el libro por entremezclar en ocasiones descripciones puramente lingüísticas, anotaciones socioculturales y funciones y exponentes. Así, por ejemplo, junto a epígrafes dedicados a preguntas y respuestas sobre acciones en desarrollo, habituales, pasadas, tablas con comparativos, etc., hallamos otros muchos dedicados a la expresión de acuerdo y desacuerdo, opinión, gestión de la comunicación, etc. Se echa en falta pues, una mayor insistencia en lo propiamente comunicativo. De este modo, a pesar de su indudable utilidad por sus ejemplos y claras explicaciones, el estudiante hallará más un repertorio de funciones que unas técnicas para practicar la lengua en contextos reales. En cualquier caso, estas cuestiones no le quitan mérito a esta publicación que, ante todo, constituye una buena herramienta de estudio no solo para los alumnos sino también para los profesores. De hecho, gracias a sus breves y oportunas explicaciones contrastivas, un docente desconocedor del idioma chino y que enseñe en un aula multilingüe podrá insistir en aspectos lingüísticos y socioculturales que quizás le pasen desapercibidos. Unas nociones que, en definitiva, pueden contribuir a atender mejor a estos estudiantes.

Begoña Sáez
Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto

Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. Grupo CRIT. Madrid, Edinumen, 2006.

El Grupo CRIT continúa su línea de trabajo sobre comunicación intercultural. Si en el libro anterior (*Claves para la comunicación intercultural*, Universitat Jaume I, 2003) presentaba las bases teóricas de sus investigaciones, en este volumen nos propone su aplicación didáctica: un curso de comunicación intercultural para todo tipo de público.

Es notable la utilidad de este manual para el aula de español como L2 o ELE, así como para todos los profesionales que tratan con personas de diferentes culturas (profesores y maestros, profesionales de la salud, funcionarios, trabajadores sociales, voluntarios de ONG, etc.), especialmente en España, donde el aumento de ciudadanos procedentes de otros países exige en el día a día de los servicios públicos interpretar patrones comunicativos muy diferentes. Este manual también puede cubrir un hueco en la formación, reglada y no reglada, de adolescentes, jóvenes y adultos (Secundaria, Escuelas para adultos, Asociaciones juveniles, etc.).

El libro se estructura en tres partes. En la primera se explica cómo utilizarlo, cómo desarrollar las actividades y organizar posibles itinerarios, según los objetivos propuestos. En la segunda parte se ofrece una breve introducción teórica a la comunicación intercultural, en la que se presentan los conceptos básicos de la disciplina, se analizan las dimensiones comunicativas (usos verbales, paralenguaje, distribución del tiempo y del espacio) y sus valores socio-culturales, proponiendo una clasificación de las culturas comunicativas del mundo en función del grado de preocupación por el posible conflicto y del grado de igualdad entre los individuos.

Por último, en la tercera parte, auténtico núcleo del libro, aparece un conjunto de dieciocho episodios en los que se produce algún problema de comunicación. Esta parte del libro, además de su explotación didáctica, admite una

lectura exclusivamente narrativa: un inmigrante va relatando, a modo de diario, los episodios que más le han llamado la atención durante su primer año de estancia en España. Los dieciocho episodios seleccionados responden al concepto de *incidente crítico,* es decir, a una interacción no exitosa en la que ha existido algún desencuentro o malentendido, debido a que los participantes no han interpretado adecuadamente los patrones comunicativos de su interlocutor. Las situaciones son muy cotidianas: dos conocidos se saludan en la calle; un trabajador felicita por su cumpleaños a una compañera; un extranjero acude por primera vez a una fiesta en casa de un amigo español; un parado se presenta en la oficina del INEM para inscribirse en un curso; dos mujeres conversan esperando el autobús… Todos los incidentes están inspirados en interacciones reales, aunque han sido pedagógicamente adaptados.

Para su explotación didáctica, los episodios aparecen en versión audiovisual en el DVD que acompaña al libro. Las conversaciones aparecen asimismo transcritas en dos versiones: una exclusivamente verbal y otra en la que (mediante el sistema de signos convencionales elaborado por el Análisis de la conversación) se precisan aspectos relacionados con el lenguaje no verbal y los turnos de palabra. Junto a cada episodio se presenta una serie de ejercicios que debe desarrollar el alumno con diferentes finalidades: contextualización del incidente (ejercicios de previsionado); comprensión lingüística; análisis específico; ejercicios de reescritura con propuestas de soluciones y alternativas para evitar el problema comunicativo; y, por último, ejercicios de representación para que los estudiantes contrasten las características de sus propias culturas respecto a los aspectos tratados en cada incidente.

Nos parece muy positivo que nunca se recurra a falsas generalizaciones para analizar los patrones comunicativos, ya que en ningún momento se identifican estos con nacionalidades o etnias concretas. De este modo, no se cae en el error de olvidar la heterogeneidad de toda cultura, ni se absolutizan las diferencias culturales. Es cierto que, así, los episodios pierden cierta naturalidad, pero tal vez sea el precio necesario que hay que pagar para no incurrir en fáciles y peligrosos estereotipos. Por último, debemos subrayar que el objetivo último del libro va más allá de la mera enseñanza de las pautas de comportamiento en España: se busca hacer conscientes a los alumnos de que cada cultura puede abordar las interacciones de modo muy diverso y de que, a pesar de esa diversidad, siempre es posible la comunicación. Todo un reto y toda una declaración de principios frente al sofisma, tantas veces reiterado en los últimos tiempos, de una presunta *incompatibilidad irreconciliable* entre culturas.

AMPARO SALOM CARRASCO
Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto
y *Universidad Politécnica de Valencia*
amparo.salom@ono.com

Luque Toro, Luis y José Francisco Medina Montero, Frente a frente 2. Lengua, cultura española y traducción para italianos. Módena, Logos, 2007.

El libro de Luque Toro y Medina Montero se inscribe plenamente en una línea contrastiva que cuenta cada día con mayor aceptación e importancia. Se trata, en efecto, de una perspectiva especialmente valorada por gran número de estudiantes de ELE que desean contar con textos didácticos desarrollados teniendo en cuenta, específicamente, las peculiaridades de su lengua materna y las investigaciones realizadas desde tal punto de vista que, más abundantes cada día, vienen ofreciendo resultados de innegable importancia para la mejor comprensión de los problemas que los aprendices de ELE encuentran en función de su lengua de origen.

Concebido como curso superior de español para italianos, el texto que reseñamos pone de manifiesto, a lo largo de las 32 unidades y el solucionario final que lo conforman, un muy ambicioso esfuerzo de sus autores por tomar en consideración lo más importante de las perspectivas metodológicas desarrolladas en la lingüística contemporánea. En esta línea, las distintas unidades de *Frente a frente 2* suponen un recorrido por la práctica totalidad de los distintos componentes lingüísticos: desde el fónico-gráfico, pasando por el morfológico y sintáctico, hasta el léxico, al que se dedican de manera especial las seis últimas unidades de la obra, en las que se abordan de manera muy detallada distintas cuestiones de semántica léxica y sintagmática que no reciben, de manera habitual, un tratamiento tan cuidadoso en otros trabajos de semejante naturaleza: así sucede con las dos unidades dedicadas al estudio de las locuciones y con las dos reservadas al estudio de las colocaciones; con la dedicada a las características generales que presenta el tratamiento de los extranjerismos en español; con la que se destina al estudio de la sinonimia y la antonimia, en la que, en consonancia con el nivel de competencia tomado como referencia, se toman en consideración aspectos de relevancia tal como la manera en que se ven afectadas o matizadas tales relaciones por un factor como el de la variación lingüística en el plano de las dimensiones *estándar* frente a la *sectorial*, o de los registros *populares* frente a los *argóticos*. En esta misma línea de especial preocupación por la dimensión semántica de funcionamiento de la lengua, es también destacable la atención prestada por Luque Toro y Medina Montero a lo largo de todo el libro a la fraseología, cuyo estudio está reiterada y sistemáticamente presente en toda la obra, y que los autores abordan, de manera muy satisfactoria, tanto científica como didácticamente, mediante su tratamiento en función del núcleo morfosemántico a partir del cual se constituyen las distintas unidades fraseológicas.

Dentro de este marco teórico general, el sobresaliente conocimiento de los autores de los principales problemas que la enseñanza del español como LE plantea en el caso de los aprendices italianos les permite seleccionar muy acertadamente múltiples aspectos del funcionamiento del español potencialmente conflictivos

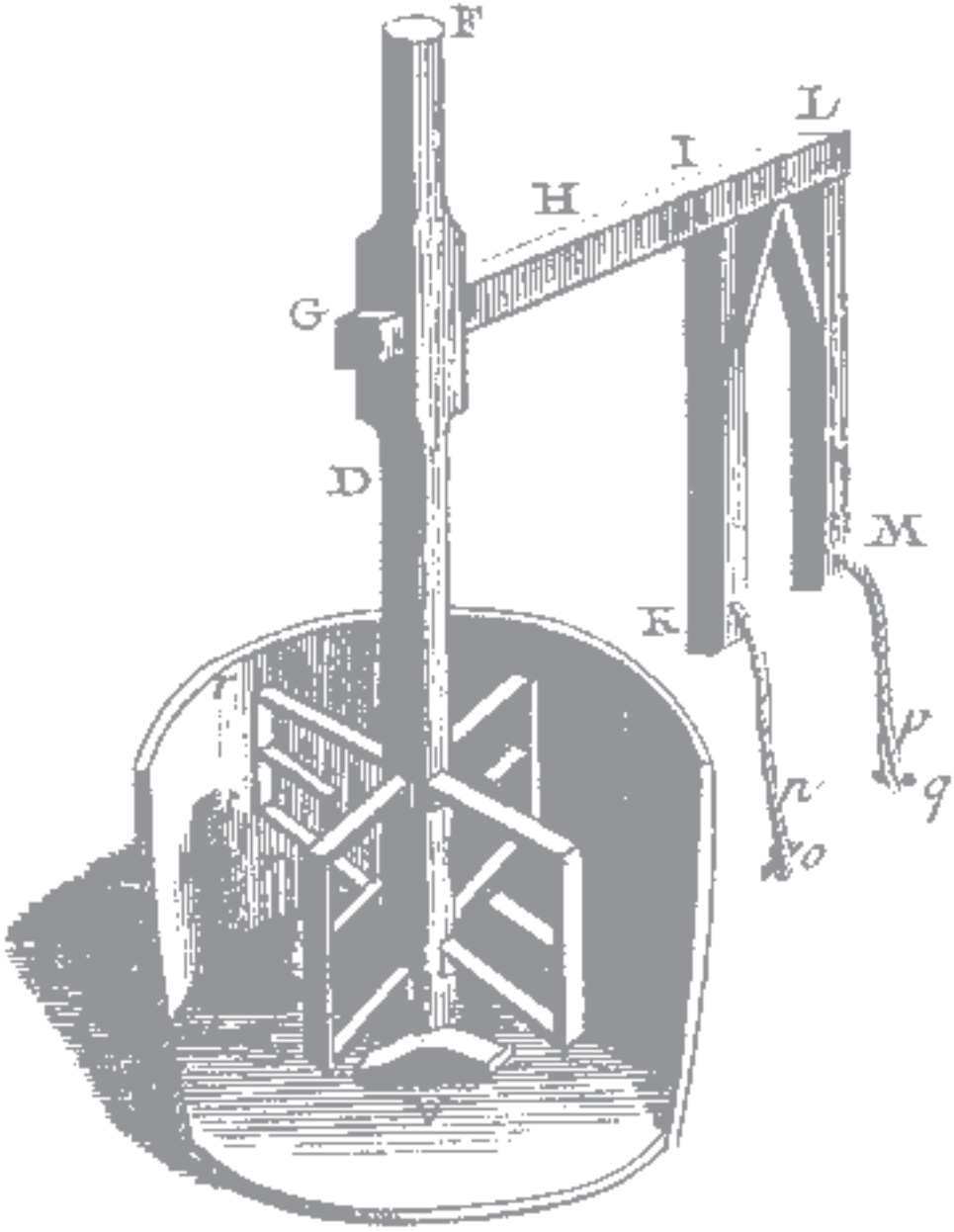
para este tipo de aprendices: desde los que puede plantear la división silábica o la acentuación en español, en el ámbito fónico, pasando por los relativos a las características de funcionamiento de determinadas preposiciones o la rección preposicional de determinadas formas verbales, en el sintáctico, hasta distintos problemas de naturaleza léxica, por mencionar solo unos cuantos ejemplos de los muy numerosos y altamente pertinentes problemas abordados en la obra.

Un aspecto especialmente destacable de *Frente a frente 2* –en la línea ya subrayada del esfuerzo de los autores por integrar las perspectivas metodológicas más actuales y rentables científica y didácticamente– es la atención prestada a la dimensión discursiva o textual. De manera sistemática, a lo largo de la obra se proponen a los aprendices distintos ejercicios de traducción diseñados sobre textos de naturaleza tipológica muy variada: textos periodísticos, técnicos, administrativos…, que son tratados como otros tantos escenarios de comunicación cuyas características tipológicas determinan de manera decisiva modos de variación gramatical o, especialmente, léxica, que resultan de esta forma especialmente ilustrados por lo que a sus restricciones o peculiaridades de uso se refiere.

Frente a frente 2 pone pues de manifiesto un riguroso y logrado esfuerzo de parte de sus autores por elaborar un método de ELE plenamente actualizado, y en esta línea resulta también especialmente destacable, por lo que de *plus* de coherencia ello supone, la selección de textos ofrecida en la obra (que sirven de base para una explotación didáctica orientada a distintos órdenes). Además de tratarse de textos originales expresamente creados para esta obra por distintos autores de campos muy diferentes del mundo de la cultura, la lingüística, la economía…, se trata de textos a través de los cuales se puede ver una idea básica de Luque Toro y Medina Montero: la de mostrar una imagen de la comunidad lingüístico-comunicativa que se sirve del español como instrumento lingüístico de la que están ausentes cualesquiera de los tópicos o lugares comunes que con demasiada frecuencia encontramos a veces en este tipo de materiales u obras de enseñanza de ELE, y que delimitan, al contrario, la silueta de una comunidad cuya visión del mundo se destaca en distintos aspectos de manera ciertamente singular, pero sobre el telón de fondo de cuestiones plenamente actuales y vigentes en el escenario del siglo en que vivimos.

Los destinatarios primarios de esta obra, los aprendices italianos de ELE de nivel superior, hallarán en *Frente a frente 2* un texto sumamente adecuado para alcanzar sus objetivos de perfeccionamiento en el aprendizaje del español como LE, y todos cuantos se interesan de manera general por estas cuestiones, un estimulante ejemplo, enormemente sugerente, de una espléndida manera de abordar en la práctica buen número de las cuestiones más relevantes de su trabajo.

AGUSTÍN VERA LUJÁN
Universidad Nacional
de Educación a Distancia


F
L
I
H
G
D
M
K

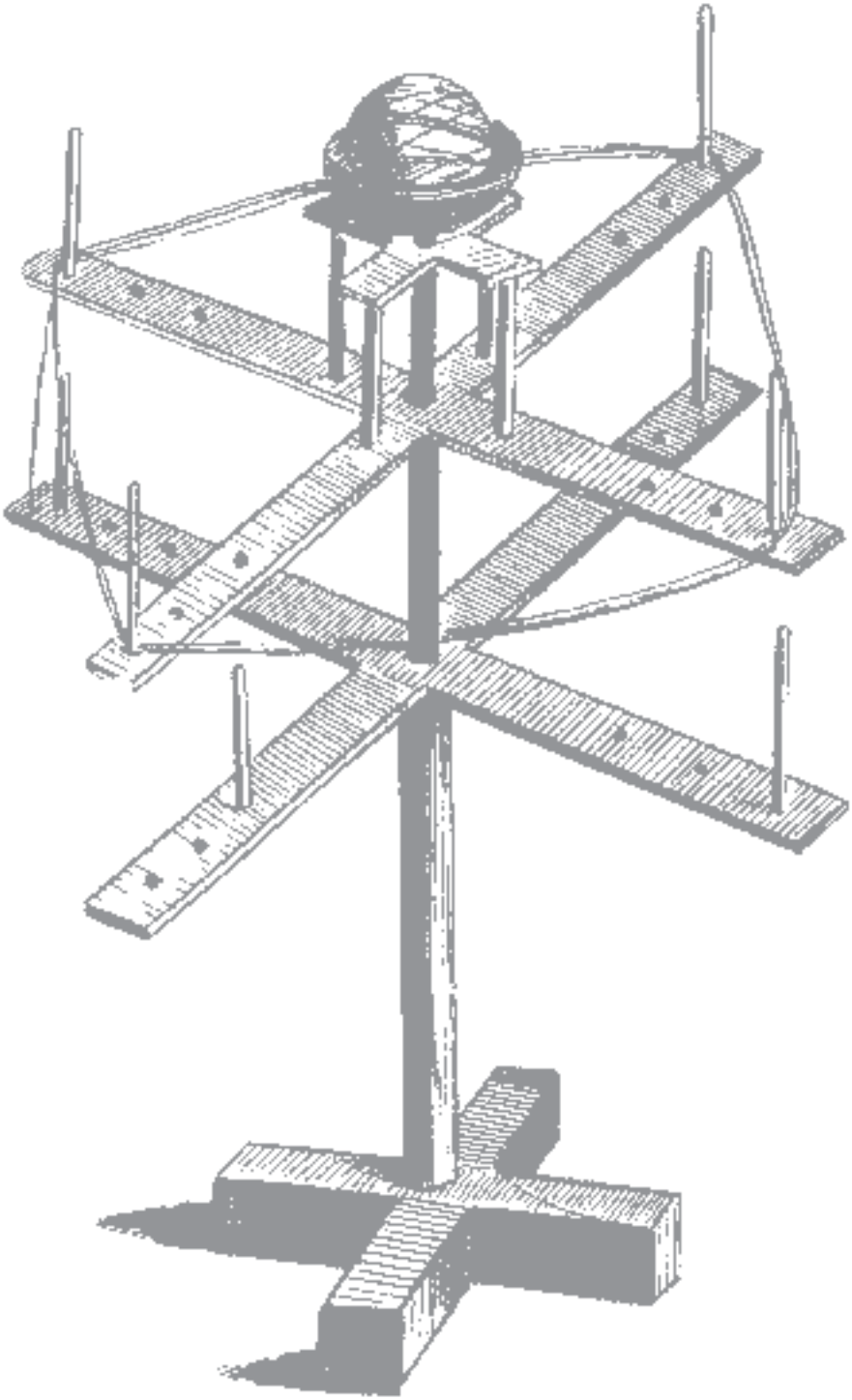
NOTAS DE LECTURA

Horta Sanz, María Jesús, Leman Gürlek y Ayse Nihal Akbulut. Türk Ögrenciler Için Ispanyolca Dilbilgisi. Estambul, Alfa Yayinlari, 2007.

Esta *Gramática del español para estudiantes turcos* ha sido publicada en Turquía por la editorial Alfa dentro de una colección dedicada a manuales de lengua. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes turcos de español un texto de consulta y apoyo en su propio idioma. Su autora, María Jesús Horta Sanz, lleva casi dos décadas dedicada a la enseñanza de la lengua en Estambul, ha dado clases en diferentes centros educativos de la ciudad y, en la actualidad, trabaja como profesora en el Departamento de Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Estambul. Su amplia experiencia docente con turcohablantes le ha sido de gran utilidad a la hora de escribir esta obra. Leman Gürlek y Ay e Nihal Akbulut, ambas licenciadas en Filología Española y la primera de ellas profesora también en el mismo departamento, han sido las encargadas de realizar la traducción al turco.

El libro consta de diferentes apartados. En primer lugar aparece una breve introducción histórica sobre la lengua española y siguen las secciones de fonética y fonología, morfología y sintaxis. La última parte, denominada "recursos comunicativos", contiene algunas expresiones básicas para manejarse en el uso diario del español. Asimismo, se incluyen varios anexos con paradigmas verbales, el régimen preposicional de determinados verbos y un glosario con las equivalencias en turco de los términos lingüísticos españoles más importantes. Todas las explicaciones van acompañadas de abundantes ejemplos en español traducidos al turco, para que el estudiante pueda entender con mayor facilidad la teoría que se le presenta, y se insiste sobre todo en aquellos aspectos lingüísticos en los que las dos lenguas difieren especialmente o donde los estudiantes turcos del español tienden a cometer más errores.

ANTONIO UBACH
ubach@filol.ucm.es



REVISTA DE REVISTAS

Rollin, H. "Intercultural Competence for Students of Spanish: Can we teach it? Can we afford not to teach it?" *Language Learning Journal*, Winter 2006, n.º 34, 55-61.

El hecho de hablar una lengua extranjera no garantiza el éxito comunicativo en una cultura diferente a la nuestra. Son muchos los casos en los que un "malentendido cultural" desemboca en una carcajada o, por el contrario, en una situación vergonzosa u ofensiva para el interlocutor. En cambio, si bien la competencia intercultural puede llegar a ser indispensable para garantizar un intercambio comunicativo satisfactorio, la propia noción de competencia intercultural se ve a menudo como algo impreciso, intuitivo y carente de una disciplina.

La autora de este artículo presenta el caso de un curso sobre interculturalidad, enmarcado en un programa universitario del Reino Unido que supone un año de residencia en un país extranjero para los estudiantes inscritos en dicho programa. En este caso, los estudiantes se preparaban para ir a España.

El curso consiste en una clase magistral en inglés, que trata temas generales y conceptos básicos de interculturalidad, seguida de unos seminarios en la lengua meta, donde se ponen en práctica los conocimientos aprendidos en la clase magistral y los estudiantes participan de manera activa. El objetivo de estos seminarios es el de proporcionar a los estudiantes un marco léxico y cultural en la lengua meta, en este caso, el español. Además, el curso incluye materiales *on-line* para los estudiantes, disponibles a través de la plataforma de enseñanza WebCT.

En este curso, los estudiantes se ven obligados a potenciar su capacidad de observación y de análisis, al mismo tiempo que entran en contacto con conceptos como "comunidades lingüísticas", "espacio cultural", "comunicación no-verbal" y "conocimiento cultural compartido", entre otros.

La clase, que la autora denomina "etnográfica", tiene como objetivo último el de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para completar satisfactoriamente su estancia en el país extranjero. Pero dicha clase no supone exclusivamente un análisis de la cultura meta, sino que también plantea ejercicios de "etnografía local", mediante los cuales los estudiantes analizan también su propia cultura y se analizan a sí mismos.

Rollin defiende el uso de juegos y de materiales tales como la literatura, el cine, el teatro, la escritura de diarios e incluso el correo electrónico para preparar al

estudiante para la vida intercultural. De hecho, la autora recuerda que, en este contexto, el objetivo del profesor no es tanto el de imitar al hablante nativo, como el de adoptar un acercamiento interactivo y facilitar que el estudiante logre un conocimiento ético, social y político de la otra cultura.

Ante la ausencia de cursos como el descrito en el artículo, la autora propone también una serie de posibles actividades que pueden servir a la hora de incluir elementos de interculturalidad en la clase de lengua extranjera. Entre ellas se encuentran: vídeos sobre interculturalidad, imágenes que reflejan diferentes culturas y estilos de vida, cuadros para rellenar con distintos gustos y tradiciones culinarias, etc. Todas estas actividades deberán ir seguidas de un debate sobre las motivaciones que se esconden tras los temas tratados (religión, familia, preferencias culturales, etcétera).

En el artículo, Rollin explica que, en general, los estudiantes de estos cursos dan una valoración positiva de la experiencia. También la autora valora muy positivamente el uso de un acercamiento etnocéntrico en el aula, ya que los estudiantes desarrollan la confianza en sus propias perspectivas, reciben preparación para su experiencia en el extranjero y desarrollan unas expectativas y una motivación mucho mayores que en un curso de lengua tradicional. Además, los estudiantes se ven obligados a hablar, escuchar e interactuar en la lengua meta. Por lo tanto, a pesar de que estos cursos suponen mucho tiempo de preparación, la autora defiende su importancia y la necesidad de la formación intercultural.

Anahí Alba de la Fuente
Language Acquisition Laboratory
University of Ottawa

Griebling McCowen, Lisa y Scout M. Alvord. "*Mi mamá es bonito*: Acquisition of Spanish Gender by Native English Speakers". En Klee, Carol A. y Timothy L. Face (eds.), *Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA.: Cascadilla Proceedings Project. 2006, 161-169.

Este estudio se centra en la adquisición del género en inglés y en español por parte de adultos nativos de inglés que están aprendiendo español (nivel elemental) como L2. Dado que las características formales del género en ambas lenguas son distintas (el español distingue dos géneros gramaticales, el masculino y el femenino, marcados con morfemas flexivos, mientras que el inglés solo marca el género gramatical en los pronombres de tercera persona y en los determinantes posesivos), el estudio parte de que los adultos anglófonos tienen dificultades para adquirir el género en las lenguas romances y de que resuelven estas dificultades utilizando una serie de estrategias de simplificación (el uso excesivo del masculino, la omisión de especificadores y la neutralización fonológica).

Con el fin de estudiar la complejidad en la adquisición de una L2 con un sistema de género diferente al de la L1, el presente trabajo analiza la producción de adultos

anglófonos aprendices de español a través de una variedad de tareas en las que tienen que hacer concordar el género en adjetivos y en artículos.

Para ello, 17 adultos nativos de inglés (18-22 años) que están realizando un curso intensivo de español participan en una prueba experimental que consta de las siguientes tareas: una entrevista oral, una descripción por escrito de un videoclip, la reproducción por escrito de un texto que han escuchado, una traducción escrita de inglés a español y un cuestionario sobre cómo asignan el género en español.

El análisis llevado a cabo refleja, por un lado, que en la traducción los sujetos del estudio producen un mayor índice de marcación correcta del género con las formas masculinas que con las formas femeninas, mientras que en la tarea de reproducción del texto el resultado es el opuesto, lo cual indica una confusión sobre qué forma utilizar en la asignación de género.

Por otro lado, en cuanto a la entrevista, se observa que cuantas más formas femeninas producen, mayor es el índice de marcación correcta del género. Por el contrario, los sujetos que no producen muchas formas, tampoco muestran este índice tan elevado, lo cual indica que evitan marcar el género como estrategia de simplificación.

Finalmente, en los datos específicos de producción oral solo hay un caso de neutralización fonológica (*cuñad*[...]), en la que el género viene marcado por un sufijo vocálico [...] que representa una posición intermedia entre la /-o/ y la /-a/.

Como conclusión, en primer lugar, los resultados muestran que los sujetos hacen un uso excesivo de la forma no marcada (el masculino), ya que los aprendices suelen simplificar las reglas de una lengua eliminando los rasgos marcados a favor de los no marcados. Sin embargo, también los sujetos hacen un uso excesivo de la forma marcada (el femenino), lo cual puede indicar una confusión general con respecto a la marcación del género que no siempre se resuelve con el uso excesivo de la forma no marcada.

En segundo lugar, los resultados del cuestionario revelan que utilizan la forma masculina cuando no están seguros del género de un nombre, lo cual indica que son conscientes de que la forma masculina es más común que la femenina.

En tercer lugar, este estudio demuestra que las principales estrategias de simplificación utilizadas por los sujetos consisten en hacer un uso excesivo tanto de la forma no marcada como de la marcada, en evitar la marcación de género y en no realizar neutralizaciones fonológicas.

Por último, y como sugerencia para futuros estudios sobre la materia, los autores proponen ampliar este análisis con datos de producción de un mayor número de hablantes adultos que aprendan una L2 con un sistema de género distinto al de su L1.

Esther Álvarez de la Fuente
UVA-LAL
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

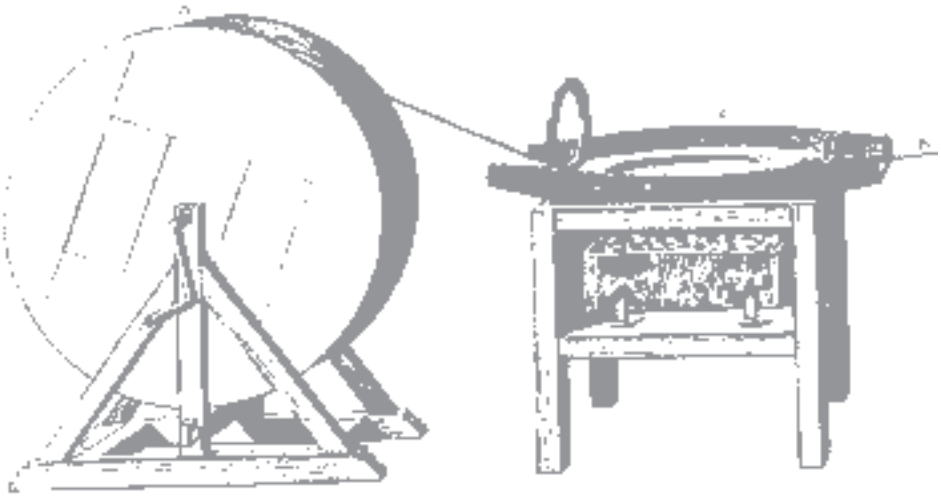
Pearson, Barbara Zurer. "Social factors in childhood bilingüalism in the United States." *Applied Psycholinguistics* 28, 2007, 399-410.

Barbara Pearson examina los factores que influyen en la retención de una lengua minoritaria aprendida en la niñez. En particular, su análisis de la influencia de la escolarización es interesante para la enseñanza del español como segunda lengua.

Lo que Pearson se propone investigar es por qué el 75% de los niños bilingües se convierten en adultos bilingües, mientras que el 25% pierde la lengua minoritaria, y quiere también plantear qué puede hacer la escuela para combatir esta pérdida. El equipo dirigido por Pearson estudió dos grupos de niños bilingües español-inglés en Miami: niños en escuelas inglesas, por un lado, y niños en escuelas "two-way" que ofrecen un programa de inmersión con instrucción parcialmente en inglés y parcialmente en español, por otro. Naturalmente, la cantidad de español que los niños hablan en la casa es muy importante, así como el nivel de prestigio que el idioma tiene entre los miembros de la comunidad. Sin embargo, lo que muestra el artículo es que los estudiantes de las escuelas "two-way" mejoraron mucho en español, compensando así la excesiva influencia del inglés en la casa. Por lo tanto, Pearson mantiene que su estudio apoya los beneficios de sistema de educación bilingüe, pero llama la atención sobre el hecho de que existen muy pocas escuelas que usen este formato.

Por último, Pearson menciona una serie de entrevistas con jóvenes que querrían que sus hijos hablaran español, pero que prefieren, inconscientemente, usar el inglés con hermanos y amigos bilingües, a lo cual se añade que la comunidad, el gobierno y la sociedad, no sustentan el desarrollo del español como podrían.

TAMARA VADOMSKAYA
Language Acquisition Laboratory
University of Ottawa



CREACIÓN

Round trip, este cuento cubano de Uva de Aragón que incluimos en esta ocasión en el apartado "Creación" del *Boletín* n.º 37 de ASELE, publicado por primera vez en 1989 como parte del libro *No puedo más y otros cuentos*, ha sido un cuento afortunado, reproducido en libros de texto, traducido al inglés e incluido en antologías, de cuya lectura a buen seguro disfrutarán por primera vez quienes aún no lo conocían y nuevamente quienes ya hayan gozado de la melancólica pero encantadora historia que su autora nos transmite en un lenguaje coloquial, cercano y lejano al mismo tiempo, como cerca y lejos sentimos a esa Cuba querida por parientes y amigos que, sin pretenderlo, nos han enseñado a amarla.

Round trip

UVA DE ARAGÓN

Mejor me pongo los yins, no los yins, no, que pensará que estoy muy vieja para eso o que quiero restregarle que tengo lo que no pueden tener allá. ¡Tonta que eres, Esperanza! Si es tu hermana, tu hermana gemela, que hace más de veinte años que no nos vemos, qué le va a dar ni tiempo de ver la ropa que tenga puesta... esta blusa y esta saya me sientan bien. ¡Qué distintas nuestras vidas, Dios mío, con lo igual que empezaron! La saya me queda un poco corta, ya no se usan así. Ella ha sido la sacrificada, todos estos años sin salir de Cuba cuidando a los viejos, sin casarse, ni tener hijos. Ojalá encuentre parqueo fácil en el aeropuerto... Bueno, lo de casarse no sería por los viejos. Fue por esperar al vaina aquel de Rubén que la tuvo con cuentos casi diez años para total dejársela en la mano y venir a Miami y acabar enredado con la piruja esa. Menos mal que no hay tanto tráfico a esta hora... ¿Habrá cambiado mucho Caridad? Siempre fue tan alegre... y, quién iba a decir, toda la vida en ese país donde no hay ni papel de inodoro, en esa casa que se está cayendo a pedazos. Desde que Mamá murió sola con Papá, ya ciego, Dios mío, ese hombre tan peleón y lleno de vida y me dicen que es un guiñapo humano. Suerte que ha podido encontrar quien lo cuide un mes mientras ella viene, que si no nos morimos las dos sin volvernos a ver. ¿Quién iba a decir hace un año que se me iba a morir Ramón, así, de pronto? Nada, que el corazón no avisa. Mejor para él, pero para uno es tan duro. Lo peor es por la mañana cuando me despierto y me acuerdo, y no tener a quién decir los buenos días. ¡Y eso que los muchachos son unos ángeles...! Bastante que se ocupan de mí, pero qué va, yo vivir con esa nuera americana por nada del mundo. Con Maruja sería distinto, porque por

lo menos es cubana, pero ella tiene a su mamá y es lógico que vivan juntas, más que Hilda le cuida los niños, y yo la verdad que mi trabajo en la tienda sí que no lo dejo por nada, que ya llevo dieciocho años, con todos los apuros que pasé al principio con ese jefe americano, ahora que ya la cosa es más suave... ¿Por dónde saldrán los pasajeros? Porque los que vinimos para acá también tuvimos nuestros problemas. Sí, señor, que al principio del exilio el que más y el que menos pasó sus vacas flacas. Allá se creen que lo de acá es coser y cantar. Nada de eso. Que uno se olvida de lo malo, pero aquellos años cuando nadie tenía *crédicars* fueron bien malos... Mejor pregunto.

–Sí, señora, yo hablo español. Mire, por ahí mismo, por esa puerta tienen que salir los pasajeros.

Cuánta gente, Dios mío, que uno no se da cuenta y no piensa en eso, pero mira que los cubanos hemos pasado, caballero. ¿Estará muy cambiada Cachita? A veces me siento como culpable. Yo me fui, he tenido mi vida, mis hijos. ¿Cómo será vivir sin hijos? No sé, deberá ser como morirse un poco todos los días. Que no nos vamos a quedar pa semilla aquí, y al menos, qué sé yo, cuando se tiene hijos, uno sabe que deja algo de uno aquí. Y después los nietos. Cuando éramos chiquitas y jugábamos a las muñecas, qué se iba a imaginar uno que era así, esta mezcla constante de sobresalto y esas como oleadas tibias cuando vienen con sus bracitos abiertos y se le tiran a uno al cuello. Ya son las menos cuarto. Debe haber llegado el avión. ¿Por qué no saldrán? ¿Y si no la han dejado salir? Allá nunca se sabe. ¿Por qué no la van a dejar?

–Mira, mira ahí viene tu abuela, aquella con el pañuelo en la cabeza.

–Vieja, vieja, por aquí.

Por mucho que no quiera se le pone a uno un nudo en la garganta. Tantas familias separadas. ¿Podremos hablar Caridad y yo? Aquellas noches cuando pepillitas que nos pasábamos habla que habla hasta que Mamá se cansaba de mandarnos a callar. ¿Qué hablaríamos? Tanta bobería y todo nos lo tomábamos tan en serio. ¿Se acordará Caridad de aquella canción que le sacamos al conserje del colegio? Mira de lo que me he venido yo a acordar.

–¡Esperanza...!

***

–Mi hermanita, ¿tú no estás cansada?

–Sí, Espi... pero no me quiero acostar. Hacía tanto tiempo que no hablábamos.

–Y mira que hacía tiempo que nadie me llamaba así.

–¿Así, cómo?

–Espi... es como volver a ser niña.

–Ay, mi hermana, si es que allá uno vive... no sé, como del pasado, como alimentándose de recuerdos.

¡Qué curioso, Caridad! Uno aquí es todo lo contrario. Ramón, que en paz descanse, decía que este es el país del mañana, de "Mañana voy a hacer esto, mañana voy a hacer aquello". Y si tú supieras que es verdad, que uno vive aquí como por adelantado. El dinero te lo gastas antes de cobrarlo. Acabas de volver de las vacaciones y ya estás planeando las del año próximo. En agosto te están anunciando los regalos para las Navidades en diciembre.

–¿Te acuerdas, Esperanza, de las Navidades en la casa de la Calle C? Aquellas fueron las mejores... el año que vino el tío Pepe de Nueva York cargado de regalos y que nos reunimos todos. ¡Cómo gozaba el viejo con aquellas reuniones!

–¿Y te acuerdas aquel año que yo pedí a los Reyes un carrito de helado y Papá me lo mandó a hacer con un carpintero?

–Sí, tendríamos como 6 ó 7 años.

–Y los veranos en la playa... Caridad. ¿Siguen tan bonitas las playas de Cuba, o es que uno las recuerda así?

–Esperanza, todo es tan distinto. No puedes imaginártelo.

–Mi hermana, ¿y tú alguna vez no has pensado que yo me he portado mal contigo, que no ha sido justo que fueras tú la sacrificada...?

–No, Esperanza, la vida no es muy seria en sus cosas... pasan sin que nadie tenga culpa... Yo me alegro que tú hayas sido feliz, que hayas tenido tu vida. Pero dime, ¿cuándo voy a ver a mis sobrinos?

–Mañana, mañana... Pero mira, no cambies de tema, que a lo mejor no tenemos más oportunidad de hablar de esto y yo siempre he querido decirte... y ahora no me salen las palabras... que a veces, no sé, me siento como culpable, que te abandoné, que debí haber insistido en que vinieran antes, cuando los viejos estaban más jóvenes.

–No te culpes, Esperanza. Alégrate de estar aquí. La vida en Cuba es triste. Ahora, con el viejo ciego, que a veces ni la casa que no se ha podido pintar, tan destartalada... Yo comprendo que tú no quieras ir...

–No, no es que no quiera ir... la verdad es que me da miedo. Porque Ramón estuvo tan involucrado aquí contra el régimen y uno no sabe con esa gente... Además, es cierto, Caridad, me da miedo ver la casa así, ver a Papá viejo, sin vista. Uno piensa en el regreso, en volver a lo que fue. Y ya eso no existe. Ni nosotros somos iguales.

–Oye, chica, creo que han sido muchas emociones, siento como un dolor en el pecho… Quizá sea del estómago. ¿Tú tienes manzanilla?

–Ay, Cachita, manzanilla, no, pero Alkaseltzer, o Milanta... Pero, muchacha, si estás pálida, si estás sudando...

–¿Qué será? Me duelen como los brazos...

–Bueno, te acuestas en seguida, que mañana vamos a ir a las tiendas...

–Ay, Espi, el tiempo que hace que yo no veo una tienda de verdad.

***

–Patient's last name, please.

–Señorita, ¿usted habla español? Mire que cuando me pongo nerviosa no me acuerdo ni de una palabra de inglés.

–Sí, señora, mire, me tiene que decir el nombre completo del paciente, darme todos los datos del seguro. ¿Tiene seguro, verdad?

–Sí, sí... Mi hermana tiene el seguro de su trabajo. Ella trabaja en Sears. Debe tener la tarjeta en su cartera. En seguida se la busco.

Ay, Esperanza, esto no lo debías hacer. Ingresar a tu hermana como si fuera tú. Si los muchachos se enteran me matan, ellos que son tan cívicos, tan americanos. Pero ¿y si no tiene seguro, con qué voy a pagar yo luego? Si uno supiera que es algo sencillo... pero aquí por cualquier cosa, la cuenta en el hospital es de miles de pesos. Total, si en todos estos años apenas yo he usado ese seguro, y lo pago todos los meses... Mejor ni llamo a Ramoncito porque se pondrá furioso. Seguro que le mandan alguna pastilla y nos vamos pronto y mandan una cuenta de 200 pesos... Debí haber cogido un sweater... qué frío hay aquí... por qué no me dejarán verla... se demoran demasiado... estaba tan pálida... mira que venir a enfermarse la misma noche que ha llegado, con tanto embullo que tenía ella con el viaje... ¿y si le preguntan su nombre? Mejor trato de verla y explicarle... ¡qué corre corre se ha formado! ¿Qué estará pasando? Yo me voy a colar ahí dentro diga lo que diga ese letrero.

–Miss, you can't go in.

Dios mío, todos esos médicos alrededor de ella, y le tienen puesto oxígeno, y le golpean el pecho, y la inyectan, y está tan blanca, como se puso Ramón cuando le dio el infarto. Ay, Dios, si es eso, si no es el estómago, si no es una bobería, si es un infarto lo que tiene, si se me está muriendo mi hermana, mi hermana gemela, mi hermana que vivió la otra mitad de mi vida para que yo tuviera la vida que he tenido, mi hermana que es la única que podría recordar aquella canción que le sacamos al conserje de la escuela, mi hermana que es la única que recuerda aquellas Navidades en la casona de la Calle C con todos los primos jugando a los pasos americanos, mi hermana Caridad, que ya no es Caridad, que soy yo, que se muere con mi nombre, porque soy yo en esa cama, tan blanca, Dios, nunca me di cuenta cómo se parece a Mamá, nos parecemos, será, porque su rostro es mi rostro, su peso ingrávido sobre la cama es el peso de mi cuerpo. Ahora abres los ojos, Caridad, y me miras con esos mis ojos, y yo veo en tu pupila el cansancio de las largas colas para conseguir los alimentos, la paciencia infinita con que bañas a Papá todas las mañanas, la bondad de tus manos que nunca supieron de caricias, ni de cambiar pañales... Y ya sé lo que me gritas desde esos mis ojos, que no puedes morirte porque no has terminado tu labor, y ni en eso es seria la vida, que ya mi Ramón murió y mis hijos están grandes y nadie me necesita y estoy sola, sí, Caridad, qué difícil es levantarme todas las mañanas y no tener a quién dar los buenos días, y estoy tan sola, y ahora no tendré ni la ilusión de que vengas, y ni siquiera hemos podido hacer tantas cosas que planeábamos, ni te he podido

llevar a una tienda, si vieras, qué grandes los supermercados, y tú que tienes a quien regresar, a ese pobre viejo ciego que no sabe quién eres, y tú no quieres morirte por él, y estás tan cansada y no puedes más, y me miras con esos tus ojos mis ojos, y me dices que debo regresar a ocupar tu sitio, pero ¿podré, Dios mío? Tú siempre fuiste la mejor de las dos. La que has sabido amar de verdad. Tú, la solterona, la de la vida oscura, en esa casa que se muere, en ese país que se muere. Y te me vas sin que te diga estas cosas... que te he admirado siempre... no, no cierres los ojos, mírame una vez más... perdóname por la parte de tu vida que te robé... no, no llores, tú ganas. Te lo prometo, hermana. Yo volveré a Cuba y cuidaré al viejo... Duérmete tranquila... te lo prometo... te lo prometo.

***

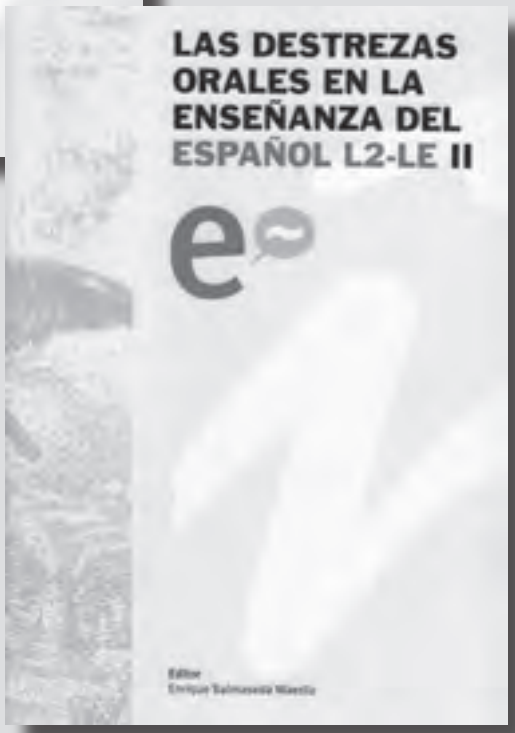
–Flight 407 to Havana now boarding.

Dios mío, tanto que he criticado Miami, tanto que he añorado este regreso, y la verdad es que se ve tan linda la ciudad desde el avión... cómo no me voy a sentir triste... dejo atrás toda una vida... curioso que cuando la vivía pensaba que era algo pasajero... y ahora pienso, no sé, que esos años fueron los que más contaron... dejo tanto atrás, hasta una tumba con mi nombre, y en verdad, no dejo nada...

–Señora, perdóneme, que estoy un poco nerviosa, viajo a Cuba por primera vez desde hace tantos años. ¿Usted, va también de visita?

–No, señor, acabo de pasarme una temporada en Miami visitando a mis sobrinos. Ahora regreso a casa.

Útimas publicaciones



Útimas publicaciones

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
- ❑ Mediante tarjetas de crédito a través de la Web

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

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

Muy Sr. mío:

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

.....
(Nombre del socio)

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

..... a ..... de ..... de 20.....

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta .....
Domicilio .....
Ciudad .....

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

Entidad Oficina DC Número de cuenta