40

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

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

Número 40, mayo de 2009

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7
   · Informe de la Junta Directiva 7
   · Informe de Secretaría 8
   · Informe de Tesorería 8
   · Socios distribuidos por países 9
   · Delegaciones de ASELE 10

3. Artículo de fondo 13

4. Lecturas complementarias 23

5. Para la clase de Español 25

6. Entrevista 31

7. Miscelánea 35

8. Congresos, jornadas y cursos 41
   · Congresos celebrados 41
   · Próximos congresos 42

9. Novedades bibliográficas 43

10. Revista de revistas 57

11. Creación 61

Premio de investigación 71

Junta Directiva

Presidenta
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidenta
María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

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

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso
Agustín Vera Luján
Fundación Comillas. Cantabria

Secretaría

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

Boletín

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

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

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

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.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 pt.).

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

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

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

Editan

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona
Impresor: Trama Impresores, S.A.

Correspondencia

BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11
38007 Santa Cruz de Tenerife - España
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11

pdguez@ull.es
cdelahozf.uo@uniovi.es

Carta del Director

Estimado socio:

Tengo la satisfacción de poder presentarte el nuevo número del *Boletín de Asele*. Nuevo, no solo porque alcanza la saludable y linda cifra 40, sino porque viene con cambios importantes.

Por una parte, este primer número correspondiente al año en curso ofrece un diseño renovado, como ya has podido observar. Se trata de una imagen remozada que armoniza un estilo profesional y austero con la modernidad de su concepción estética, al mismo tiempo que no solo mantiene, sino que refuerza algunos signos icónicos ya tradicionales en ASELE. Esperamos que sea del agrado de todos.

Por otra parte, como segunda novedad importante, que también se aprecia en logos y créditos, tenemos que señalar que, gracias a la eficaz gestión de nuestro secretario, Enrique Balmaseda, la Universidad de La Rioja y ASELE han firmado un convenio para coeditar nuestro *Boletín* en condiciones favorables para ambas partes, en torno a la empresa del español, y con una ventaja económica para el exiguo presupuesto de ASELE que, es sabido, solo se alimenta de las cuotas de los socios.

Ojalá que la colaboración sea satisfactoria para todos y que esta primera muestra, que no ha podido llegar a tus manos dentro del mayo florido y hermoso, la disfrutes ya en junio brillante... año abundante.

En cuanto al contenido del número, se mantienen las mismas secciones que en el número anterior, con la salvedad de que aunque ya no figura la de "El español en el mundo", hemos incluido en "Miscelánea" un documento sobre el español en Irán que seguramente ha de interesar a muchos lectores. Lo mismo podría decirse del "Glosario de términos aselianos", en la sección "Creación", que publicamos conjuntamente con el ingenioso relato "Malditas prisas", de la profesora y novelista Pilar Galán.

Finalmente, a estas alturas, es de esperar que todos los socios hayan recibido la información pertinente sobre el XX Congreso Internacional de ASELE que se celebrará en Comillas, y que hayan sido muchos los que han enviado sus propuestas de comunicaciones o talleres.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Informe de la Junta Directiva

Reunión de la Junta

El pasado mes de febrero tuvo lugar en Comillas una reunión de la Junta directiva para tratar todos los asuntos relativos a la organización del próximo congreso. Revisamos también algunos aspectos del reglamento de régimen interno, y tratamos el modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra página web; acordamos a su vez dar mayor difusión a nuestro premio de investigación, como habréis podido comprobar, con el fin de que puedan optar a él el mayor número posible de tesis o memorias de máster sobre ELE. Respecto al boletín, habrá algunas novedades próximamente. Por un lado, por lo que respecta a la financiación, estamos en trámites para su coedición junto con la Universidad de La Rioja (gracias a las gestiones de nuestro secretario, Enrique Balmaseda); por otro, tendremos un nuevo diseño, que esperamos que sea atractivo; y, por último, en lo que se refiere a los contenidos, estamos estudiando la posibilidad de hacer una publicación conjunta de los más destacados artículos de fondo que han ido apareciendo en él y que confiamos en que sea de interés para la mayoría de los socios, puesto que tratan cuestiones vigentes sobre el aprendizaje y la enseñanza del español.

Renovación de cargos

El próximo 24 de septiembre de 2009, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar en Comillas durante el *XX Congreso de ASELE*, se procederá a la renovación de los cargos de Vicepresidente, Secretario-Tesorero y Vocal de Sede del Congreso, según lo establecido en el artículo sexto de los Estatutos. Los socios que deseen presentar su candidatura tan sólo tienen que comunicarlo a la Secretaría (gestion@asele-red.org) hasta quince días antes de las elecciones (en este caso, hasta el 9 de septiembre de 2009). Por último, os recordamos que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de sus obligaciones.

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

Congreso ASELE 2009

Como ya se anunció en su momento, el próximo *XX Congreso de ASELE* se celebrará en **Comillas**, en el Palacio de Sobrellanos, del **23 al 26 de septiembre de 2009**. El tema en esta ocasión es **Español en contextos específicos: enseñanza e investigación**. Ya ha sido difundida la segunda circular y en la página del congreso (www.xxcongresoasele.es) se puede consultar toda la información permanentemente actualizada: ponentes, presentación de comunicaciones y talleres, programa, plazos, inscripciones...

Os animamos a presentar propuestas sobre el tema del congreso (la fecha límite es el 30 de mayo), a través de sus diversas **líneas de trabajo**:

Enseñanza de español en ámbitos profesionales:

- Español en el ámbito de la medicina y las ciencias de la salud
- Español en el ámbito de la economía y los negocios
- Español en el ámbito del turismo
- Español en el ámbito del derecho
- Español en el ámbito de la ciencia y la tecnología
- Español con fines laborales

Enseñanza de español en ámbitos académicos:

- Características del español académico

· El español académico como segunda lengua en contexto universitario
· La enseñanza e investigación de EFE en el Espacio Europeo de Educación Superior.
· El español como lengua de instrucción en secundaria

Otros aspectos temáticos en torno al Español con FE:

· Terminología y enseñanza de español para fines específicos
· Nuevas tecnologías en el ámbito del Español como Lengua de Especialidad.
· Metodología y desarrollo de destrezas del español para fines específicos
· Análisis de necesidades en la programación de cursos específicos
· Creación y análisis de materiales de español con fines específicos
· Formación del profesorado de español con fines específicos

Monografías ASELE

Se encuentra en la imprenta la monografía n.º 12, correspondiente al Premio de Investigación ASELE 2008, cuya autora es Susana Martín Leralta y que llevará por título **Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera**.

Presentaremos la publicación, como siempre, en la próxima Asamblea de socios y os recordamos que a la convocatoria de 2009 de este premio se pueden presentar todas las Tesis Doctorales y Memorias de Máster defendidas en el año precedente.

Otros asuntos

A instancias del delegado de ASELE en Portugal, Secundino Vigón Artos, **la Junta directiva de ASELE, en nombre de todos los socios** (a quienes, por la urgencia, no se pudo consultar) dio su apoyo a un escrito en defensa de nuestra lengua, que transcribimos a continuación:

"La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) quiere, a través de su Delegación en Portugal, manifestar su disconformidad con la *Portaria* publicada el 11 de marzo de 2009 por el Secretario de Estado para la Educación del Ministerio de Educación Portugués, Valter Victorino Lemos.

De este modo quiere denunciar la discriminación que sufre la docencia de la lengua española con esta *Portaria*, al establecer diferentes reglas para el reclutamiento de profesores de español (Grupo 350) frente al resto de grupos de docencia.

Consideramos, pues, que la Enseñanza Reglada del Español como Lengua Extranjera en Portugal debe seguir las mismas directrices que las demás lenguas extranjeras y por ello solicitamos idénticas exigencias para todas las que se oferten en su sistema educativo, sin ningún tipo de discriminación que pueda comprometer la calidad de la enseñanza de la lengua española."

Informe de Secretaría

Estado de la Asociación

A fecha de 31 de marzo de 2009, el número de socios es de 620, de 43 países diferentes. De España son 368 (59,35%), y de otros países, 252 (40,65%), lo que confirma una ligera tendencia al aumento de la proporción relativa de los socios residentes fuera de España (ver tabla adjunta de *Socios distribuidos por países*). De ellos, 422 son mujeres (68,06%) y 198 hombres (31,94%). *Bajas* desde el último informe (*Boletín 39*): 15 (por impago de cuotas o solicitud propia). Altas: 16.

Informe de Tesorería

Estado de Tesorería

A 31 de marzo de 2009, el haber en las cuentas de la Asociación asciende a 12.003,26 euros. Teniendo en cuenta los gastos previsibles para el resto del ejercicio y que actualmente se está llevando a cabo el cobro de las cuotas correspondientes al 2009, podemos estimar que el balance final del presupuesto será positivo y equilibrado.

Deudas de socios

Cuotas pendientes a 31 de marzo de 2009:

· 4 socios adeudan la cuota de 2006
· 28 socios adeudan la cuota de 2007
· 99 socios adeudan la cuota de 2008

Por lo tanto, el importe de las cuotas pendientes es de 3.930 euros, sin contar, lógicamente, las referidas a 2009. Se observa una ligera tendencia a la reducción de la morosidad en el pago de las cuotas, como se advertía en el anterior Boletín, aunque, como se ve, todavía es alto el número de socios que debe regularizar la situación en pro de la equidad con el resto de socios y del buen funcionamiento de ASELE. Al respecto, se informa a todos los socios de que esta Secretaría recordará a quienes adeudan dos o más ejercicios la necesidad de satisfacer las cuotas pendientes para seguir perteneciendo a ASELE, tal como lo regulan sus estatutos.

Por otra parte, nos dirigimos desde aquí una vez más a todos los socios para insistir en que recuerden notificar a Secretaría los cambios de datos de contacto y, en su caso, bancarios. En relación con estos, repetimos la conveniencia de domiciliar el pago de las cuotas para quienes tienen una cuenta en España, como sistema de pago cómodo y seguro. Enfatizamos especialmente la necesidad de tener actualizados los datos de la cuenta indicada para dicha domiciliación, ya que la devolución de recibos supone gastos inútiles y gravosos.

Naturalmente, la Junta y Secretaría de ASELE expresan su más sincero agradecimiento a todos los socios –que son la mayoría– por su comprensión y cumplimiento de lo anterior, al mismo tiempo que piden disculpas por la reiteración de tales aspectos que, siendo de detalle, tienen una incidencia importante en una gestión eficaz y corresponsable de ASELE.

Socios distribuidos por países

1.	Alemania	15
2.	Argelia	11
3.	Argentina	2
4.	Austria	3
5.	Bélgica	4
6.	Brasil	13
7.	Camerún	1
8.	Canada	6
9.	China	1
10.	Colombia	1
11.	Dinamarca	2
12.	Ecuador	1
13.	Egipto	2
14.	Eslovenia	8
15.	España	368
16.	Estados Unidos	20
17.	Finlandia	7
18.	Francia	8
19.	Gabón	1
20.	Grecia	9
21.	Holanda	7
22.	Irlanda	4
23.	Islandia	1
24.	Israel	2
25.	Italia	32
26.	Jamaica	2
27.	Japón	36
28.	Jordania	2
29.	México	7
30.	Namibia	1
31.	Noruega	4
32.	Polonia	4
33.	Portugal	5
34.	Reino Unido	12
35.	Rep. Dem. Congo	5
36.	Rep. Sudafricana	1
37.	Rumanía	3
38.	Suecia	2
39.	Suiza	1
40.	Taiwan	3
41.	Thailandia	1
42.	Trinidad y Tobago	1
43.	Venezuela	1
	Total	**620**

Delegaciones de ASELE

Delegación de Alemania

Como viene siendo habitual, en esta segunda mitad del año académico se celebraron diferentes eventos como la *17.ª jornada de Deutscher Hispanistentag* en la localidad de Tübingen o el *VI Encuentro práctico de profesores de español* en Würzburg, organizado por International House Barcelona y la editorial Difusión. En Potsdamm tuvo lugar *CineFiesta*, en donde se exhibieron películas en español seguidas de talleres formativos y coloquios. En Brandemburgo, la Asociación brandemburguesa de Volkshochschulen organizó *El Día de las Lenguas*.

Los diversos Institutos Cervantes del país también fueron difusores de actividades relacionadas con ELE en colaboración con editoriales como Klett, y Hueber.

En Múnich tuvo lugar *Diplomas de Español como Lengua Extranjera: DELE*, *La memoria histórica en España, Chile y Argentina*, *Individuelle Sprachlernberatung*, *Cultura con "eñe". El desarrollo del perfil intercultural de nuestros estudiantes* y *La reflexión en y sobre la práctica docente: retos y posibilidades en la formación del profesorado*. En su antena en Erlangen se pudo seguir *Aprender a aprender*.

En el Instituto Cervantes de Berlín se celebró el *Seminario de examinadores del DELE* y *Curso de actualización. Módulo 1: La fonética en clase de ELE; Módulo 2: Cómo prevenir y afrontar las dificultades en el aula; Módulo 3: Usos y normas del español de hoy*.

El Instituto Cervantes de Fráncfort organizó *Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera: una presentación* en colaboración con la Volkshochschuleverband.

Finalmente, en el Instituto Cervantes de Bremen se pudo asistir a un *Curso de formación básica para profesores de ELE*, *Corrección de los errores, evaluación de las competencias y corrección*, *Fomentar la confianza y autoestima: una herramienta importante para el aprendizaje en el aula de ELE*, *Explicaciones gramaticales y ejercitación gramatical: cómo no perder de vista su relación con el significado*, *También en clase ¡"Todo es teatro!"*, *Arbeit mit Spielfilmen im Spanischunterricht*, *¿"Dentro de un año? o ¿"en un año"? Entre la norma gramatical y el uso*. En su antena de Hamburgo pudimos seguir *Técnicas motrices para la clase de ELE*, *Leer, entender, producir en clase* así como *Arbeit mit Spielfilmen im Spanischunterricht*.

Esther Barros Díez

Delegación de Bélgica

Desde febrero de 2009, el Canal de TVE Internacional está transmitiendo de lunes a viernes y de 10.15 a 10.30, el programa de aprendizaje del español "Hola ¿qué tal?" (www.holaquetal.com) producido por El Gobierno de La Rioja, El Instituto Cervantes, SM, TV española y BBVA. El curso se compone de 3 trimestres e irá seguido por otros dos cursos de igual duración. Introduce diferentes acentos con los que se habla el español en el mundo.

El 11 de febrero de 2009 se celebró en la Consejería de Educación de Bruselas una Jornada de Formación con el tema "Lenguaje, Género y Campañas de Igualdad".

El Instituto Cervantes de Bruselas realizó en febrero dos talleres para familias, en las que padres e hijos compartieron actividades que fomentaban la creatividad y capacidad comunicativa en un contexto de colaboración interpersonal. (cenbru@cervantes.es)

Igualmente, en el Instituto Cervantes, el 14 de febrero de 2009, José Manuel Fotcuberta y Javier Fruns desarrollaron respectivamente los temas "El portfolio europeo de las lenguas en acción" y "Un enfoque humanístico en la enseñanza del español".

El 5 de marzo, la Consejería de Educación y el CVO-IVV de Gante, organizaron una sesión de formación con el título "Dinamizar la clase de ELE con técnicas teatrales", teniendo como ponente a la profesora Inés de la Calle.

El 11 de marzo, la profesora Enriqueta Pérez Vázquez, de la Universidad de Bolonia impartió en la Consejería de Educación un taller sobre el tema "¿Vas o te vas? Diferencias semánticas condicionadas por el uso del pronombre. Parejas verbales".

El 14 de marzo, en un acto de colaboración entre la Consejería de Educación y del Instituto Cervantes, Concha Moreno, de la Universidad Antonio de Nebrija, disertó sobre el tema "Perfección e imperfección de los pasados".

En Lovaina, en un acto de colaboración entre la Consejería de Educación, la Universidad Antonio de Nebrija y la Lessiushogschool, tuvo lugar el II Taller Internacional de ELE, con el tema "Instrumentos esenciales en la era de la información: selección, uso y actualización".

Del 26 al 29 de marzo se celebró en Bruselas el Festival Passa Porta, en colaboración con el Instituto Cervantes, entre otros organismos. Y en la sede de este tuvieron lugar encuentros literarios entre personalidades del mundo hispánico y de las comunidades francófonas y flamencas de Bélgica. Estuvieron invitados a los mismos, entre otros, Antonio Gamoneda, Enrique Vila-Matas, Zoe Valdés y Carlos Fuentes.

El 25 de abril de 2009: IX Jornada Pedagógica para profesores de ELE: "Técnicas y estrategias para la comprensión oral", con Ernesto Martín Peris, de la Universidad Pompeu Fabra, y Victoria Castrillejo, de la Universidad de Göttingen, como ponentes.

Dolores Soler-Espiauba

La enseñanza del léxico (fraseológico) coloquial[1]

1. Introducción

En este artículo voy a hablar mogollón sobre un tema superinteresante, así que espero que no te aburras como una ostra y al final digas que todo esto es un rollo macabeo.

¿Sorprendido? Evidentemente el tono de esta frase introductoria no es apto en un contexto formal: su presencia provoca el desconcierto y, en el mejor de los casos, la hilaridad del lector. Sin embargo, nos parece una buena llamada de atención hacia el tema que será la base de este artículo: la enseñanza del léxico (fraseológico) coloquial.

Dominar una lengua implica ser capaz de adaptar su uso a una situación contextual dada, interactuar con otros individuos adecuando nuestro comportamiento lingüístico al contexto. Imaginemos que un estudiante de ELE dijese "por favor, sería usted tan amable de darme una cerveza" en un bar de copas un sábado por la noche. ¿Acaso esta frase no sería pragmáticamente inadecuada?

La selección de un registro no apto y sus consecuencias ponen de manifiesto la importancia del dominio de las diversas variedades diafásicas para alcanzar así una competencia comunicativa plena y pluridimensional.

En este artículo pretendemos ofrecer una visión general de la enseñanza del registro coloquial en la clase de ELE, en especial del léxico (fraseológico). Deseamos hacer a los estudiantes jóvenes partícipes activos de la conversación cotidiana, otorgándoles las herramientas que les permitan acercar su competencia comunicativa a la de un hablante nativo. Entendemos, pues, que dominar una lengua implica conocer también el lenguaje informal y que para su enseñanza se deberán involucrar todos los sentidos.

2. Estado de la cuestión

La metodología de la enseñanza/aprendizaje del léxico ha evolucionado constantemente en las últimas décadas y ha experimentado un gran auge, en especial, en los últimos años.

Con la llegada de los enfoques comunicativos se introduce el concepto pluridimensional de competencia comunicativa, que se convierte en el objetivo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El léxico, como parte integrante de esta competencia, es estudiado desde un nuevo prisma: ya no solo se trata de conocer una palabra o una expresión, sino de saber utilizarla.

La obra de Lewis (1993, 1997, 2000) y su nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de las unidades léxicas (UL), conocida como el enfoque léxico, supuso una pequeña brecha de ruptura y renovación tanto en cuanto a la importancia otorgada al léxico como en cuanto a la metodología empleada para incrementar la competencia léxica de los discentes.

Asimismo, el *Marco común europeo de referencia* (*MCER*, Consejo de Europa, 2002) considera este componente fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la actualidad, la comunidad científica coincide en reivindicar la importancia que debe otorgársele a la subcompetencia léxica en el aula (Gómez, 2000a: 23; 2004: 491-492, 497) y en entenderla como un constituyente esencial para adquirir una competencia comunicativa completa y pluridimensional. Así pues, para que un hablante sea competente deberá ser capaz de adaptar su discurso a una situación comunicativa dada: surge así el interés por el registro coloquial y uno de sus elementos recurrentes, la fraseología.

1. El siguiente artículo recoge fragmentos —adaptados y/o modificados parcialmente— de la memoria inédita *No te cortes ni un pelo. La enseñanza del léxico (fraseológico) coloquial en la clase de ELE*, elaborada para el MEELE de la Universidad Antonio de Nebrija en el año 2007. La tutora de la memoria fue Marta Higueras, a quien le agradecemos desde aquí su constante apoyo y su saber hacer.

Nuestra propuesta se enmarca en los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo, asume y hace suyos algunos de los principios del enfoque léxico y tiene en consideración las orientaciones del *MCER* (Consejo de Europa, 2002).

3. Cuestiones terminológicas: el léxico (fraseológico) coloquial

Nos hemos permitido acuñar la expresión *léxico (fraseológico) coloquial (LFC/LC)* por considerar que engloba la amplia realidad en la que nos centramos en nuestra investigación: con este término nos referimos a todo un espectro de fenómenos léxicos característicos del registro coloquial:

- Las unidades léxicas coloquiales (Wotjak, 1998: 308) o el léxico argótico coloquial (Sanmartín, 2003: 770).
- Las unidades fraseológicas entendidas según Corpas (1996). El uso de la doble denominación LFC/LC nos recuerda la recurrencia de la fraseología en el registro coloquial. Además, deja cabida a otro tipo de unidades que si bien son frecuentes o propias de esta variante diafásica no pueden definirse como unidades fraseológicas propiamente dichas.

4. ¿Qué es dominar una lengua? La competencia comunicativa

Ante esta pregunta, cualquier lego en la materia podría afirmar que dominar un idioma es emplearlo de manera efectiva en función de la situación. Esta simple formulación fue ampliamente desarrollada en el concepto de "competencia comunicativa" (Hymes, 1971).

Gómez Molina (1997: 69) la define breve, pero concisamente, como "la habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada" teniendo en cuenta que "el hablante —como ser comunicativo que es— no solo posee un conocimiento de la lengua sino también una capacidad para utilizarla o ejecutar dicho conocimiento cuando participa en una comunicación real".

El término *competencia* adquiere una nueva dimensión en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 99): "Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa".

En esta obra se hace una alusión explícita a las variantes diafásicas y se incita a quien implemente sus principios a que considere qué registros deberá reconocer y utilizar el alumno y cómo se le capacitará para conseguirlo (Consejo de Europa, 2002: 119). Este hecho nos parece de suma importancia y en él nos centraremos en el próximo apartado.

La competencia comunicativa y las variantes diafásicas

La visión pluridimensional de la competencia comunicativa ha revolucionado la enseñanza y aprendizaje de las LE, que han estado durante mucho tiempo dominadas por una visión centrada en lo que hoy entendemos como competencia gramatical (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990) o lingüística (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995; Consejo de Europa, 2002), sin realmente prestar la debida atención a los factores sociopragmáticos que subyacen a los intercambios lingüísticos.

En la actualidad, la didáctica de LE ya no busca como objetivo último el aprendizaje de la estructura gramatical o sintáctica, sino que "aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas" (Gutiérrez, 2004: 541).

Por lo tanto, resulta esencial que el componente pragmático sea incorporado al aula, que se considere el uso adecuado de la lengua en función del contexto (Yagüe, 2003: 9). A este respecto, Saville- Troike (1989 en Castillo, 2002: 181-182) indica que <u>ser comunicativamente competente</u> "implica conocer no solo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. [...] En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado".

Asimismo, según Santos Gargallo (1993: 440) el objetivo primordial del aprendizaje de una LE será que la comunidad cultural acepte al usuario de la lengua y, para que esto suceda, el discente deberá indiscutiblemente poseer "el bagaje lingüístico necesario para contribuir a la comunicación con intervenciones apropiadas al contexto y a la situación comunicativa concreta en la que está participando".

Si partimos de esta concepción ecléctica de la competencia comunicativa, no podemos desdeñar algunos de sus componentes en el aula e ignorar el error en que incurrirían nuestros estudiantes si no consiguiesen adaptar el registro de sus producciones a la situación contextual.

Desde el punto de vista editorial, en las últimas décadas se han realizado ingentes esfuerzos por adaptar los contenidos de los manuales de ELE a las nuevas propuestas metodológicas basadas en el enfoque comunicativo y, por ende, orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa. Cenoz (2004: 461) nos indica a este tenor que "la mayoría de los libros de texto incluye actividades relacionadas con los distintos aspectos de la competencia comunicativa", pero al mismo tiempo alude a sus carencias: tratamiento superficial y falta de contextualización.

Nuestra propuesta pretende reivindicar que todos los componentes que forman parte de la competencia comunicativa son esenciales para la comunicación efectiva en una LE. Si aceptamos la definición de Saville-Troike (1989 en Castillo, 2002: 181-182), si reconocemos inicialmente que "las reglas socioculturales de uso especifican el modo en el que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas", debemos plantearnos la importancia de concederles a nuestros estudiantes las herramientas que les permitan adecuarse al registro apropiado en función de las circunstancias contextuales, para conseguir una competencia puramente plena y multidimensional, sin ir en detrimento de ninguno de los componentes.

Ruiz Gurillo (2001: 89) también ha puesto de manifiesto el hecho de que "la adquisición de locuciones es también una asignatura pendiente para los que aprenden español como lengua extranjera. Se suele decir que no se domina una lengua hasta que no se conocen y usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias".[2]

Con este trabajo pretendemos avanzar en esta dirección, incluso yendo más allá. Planteamos una propuesta que, a pesar de sus carencias, pretende contribuir a "dotar de naturalidad" al lenguaje de los extranjeros en situaciones distendidas, a acercarlo a la realidad de un hablante nativo. Abogamos, pues, por un impulso en la enseñanza de las variedades diafásicas del español, pues coincidimos plenamente con Briz (2000: 39) en que "el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación, con el entorno comunicativo".

5. La enseñanza del léxico [(fraseológico) coloquial]

5. 1. Nuestros presupuestos metodológicos: la enseñanza comunicativa

En nuestra propuesta para la enseñanza del LFC/LC hacemos nuestros los principios del enfoque comunicativo, pues concebimos la lengua esencialmente como un instrumento de comunicación. No obstante, partimos de una postura ecléctica que, con base en el enfoque comunicativo, permite emplear aquellas técnicas docentes que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes.

Perseguimos el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos, en palabras de Gómez Molina (1997: 69), "la habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada". Estos son algunos de nuestros principios metodológicos generales más importantes:

2. Numerosos autores abogan encarecidamente por la enseñanza de las UF, pues reconocen el ingente papel que estas desempeñan en el desarrollo de la competencia comunicativa: véanse entre otros, Briz (2000: 49), Dante (2003: 78), Domínguez y Valle (2004: 6), Vranic (2005: 5), Ruiz (2001: 92), Pisot (2003: 30), Prieto (2006: 5) y Yagüe (2003: 9).

- Entendemos la lengua como un instrumento de comunicación maleable, que se adapta constantemente a las diversas situaciones comunicativas de la vida real.
- Concebimos el aprendizaje como un proceso activo que viene determinado por las características individuales y contextuales de los estudiantes. Reivindicamos, pues, el análisis de dichas características y la necesidad de adaptarnos a ellas en la medida de lo posible, considerando y respetando los diversos estilos de aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje exige un esfuerzo cognitivo y creativo importante, por lo que desechamos cualquier iniciativa que no motive en su conjunto el desarrollo de la propia capacidad expresiva del estudiante, entendiendo como tal, la capacidad de adaptar el lenguaje a la expresión de sus propios intereses y a la satisfacción de sus propias necesidades.
- Entendemos el aprendizaje como un proceso acumulativo en el que los conocimientos nuevos se sustentan sobre los ya existentes.
- El proceso de enseñanza/aprendizaje debe centrarse en el alumno. Este posee un papel activo y esencial en el desarrollo de su competencia comunicativa: es el protagonista; el profesor, su guía, consejero, etc. El fomento del trabajo autónomo enfocado a aprender a aprender es consustancial a nuestra propuesta.
- La lengua del aula es un fiel reflejo de la usada en la vida real. Con esto no rechazamos la didactización de materiales, pero nos parece esencial que se conserve su carácter original.
- El error es inherente al proceso de aprendizaje y su concepción no puede limitarse a la competencia gramatical: lo entendemos como cualquier desviación de lo que la comunidad de hablantes considere "adecuado" en una situación dada. En el proceso de aprendizaje, el error actuará como motor que le permitirá al discente corroborar la validez de sus hipótesis.
- Partimos de la integración de todas las destrezas, con especial énfasis en las orales, para desarrollar una capacidad comunicativa completa y pluridimensional.
- Creemos en un enfoque centrado en la acción (Gutiérrez, 2004: 624): los alumnos son considerados agentes sociales que intervienen en actos comunicativos que "se enmarcan siempre en un contexto social mucho más amplio que les confiere sentido". Como afirma Lewis (1993: 51), la gente usa la lengua como un medio para alcanzar un fin, para conseguir ciertos objetivos.
- Pretendemos que el discente gane conciencia de las relaciones existentes entre lengua y entorno social y que conozca "las distintas variaciones en el uso de la lengua relacionadas con diferentes papeles sociales o con aspectos relacionados con la edad, la familiaridad con el resto de los hablantes, etc., y otras cuestiones de carácter pragmático y sociolingüístico que pueden ir marcadas por determinados elementos gramaticales, léxicos, de pronunciación o entonación, etcétera" (Gutiérrez, 2004: 625).

Pero, ¿cómo repercuten estos principios en la enseñanza del LFC/LC? A continuación expondremos algunos aspectos relacionados con la enseñanza del léxico, en general, y del (fraseológico) coloquial, en particular.

5.2. Repercusiones didácticas

En este apartado mencionamos algunas de las principales repercusiones didácticas derivadas de nuestros presupuestos metodológicos.

5.2.1. Relacionar lo viejo con lo nuevo

Resulta esencial fomentar las redes del lexicón[3] estableciendo relaciones entre las unidades nuevas y las ya conocidas, pues de este modo estaremos contribuyendo a que la información léxica pase a formar parte de la memoria a largo plazo (Schmitt, 2000: 130 en Higueras, 2004: 16). En definitiva, para potenciar la retención y recuperación del léxico deberemos presentar las UL organizadamente y motivar que el discente pueda "relacionarlas con el léxico de la red aso-

3. Marta Higueras (2004: 13) recoge las ideas de muchos estudiosos y señala que el lexicón es un "almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica".

ciativa correspondiente (L1 y LE) [...]" (Gómez, 2000a: 26).

5.2.2. El repaso, ingrediente indispensable

En nuestra propuesta partimos de la base de que la reaparición de la misma unidad en distintos contextos, su resurgimiento a través de las distintas destrezas, mediante un aprendizaje multisensorial, favorecerá su memorización a largo plazo. Por ende, expresamos nuestro acuerdo con Cervero y Pichardo (2000: 102) para quienes "cuantas más veces se trabaje una misma unidad léxica en contextos diferentes y significativos aplicando diferentes técnicas, mayores serán las posibilidades de retención".

5.2.3. Las redes semánticas o esferas conceptuales

Otro aspecto de esencial importancia para facilitar la incorporación de las UL al lexicón mental es el concerniente a su criterio de agrupación.

Coincidimos plenamente con Higueras (1997) en reivindicar el criterio temático "puesto que [las expresiones idiomáticas, y, en nuestra opinión, las UL en general] se asocian a una función comunicativa concreta, que se puede después practicar en las actividades de expresión oral y escrita, lo cual ayuda a memorizarlas y a aprender a utilizarlas en su contexto adecuado" (Higueras, 1997: 16).

5.2.4. La integración de las destrezas

Consideramos que el empleo de todas las destrezas en el aprendizaje del léxico —entendido este como medio y como fin en sí mismo— posee una finalidad múltiple: en primer lugar, estamos de acuerdo con Cervero y Pichardo (2000: 99) en la importancia de un aprendizaje multisensorial, pues las palabras "se comprenden, se aprenden y se retienen mejor cuando activamos el mayor número de sentidos posibles, ya que nuestra mente es capaz de recibir y procesar información simultáneamente a través de diferentes canales". De esta forma integramos en el proceso de aprendizaje ambos hemisferios cerebrales, apelamos a todos los sentidos y contribuimos a una mejor retención a largo plazo.

Gómez (2004: 804) abunda en la conveniencia de emplear diversas técnicas para la presentación de las UL que involucren ambos hemisferios, pues este autor también concibe el aprendizaje del léxico como un proceso plurisensorial en el que intervienen la visualización, la comprensión auditiva y lectora, la producción oral y escrita. Es evidente, entonces, que al estimular simultáneamente varios sentidos aumenta la capacidad de retención (Cervero y Pichardo, 2000: 100).

En segundo lugar, el empleo de distintos canales perceptivos nos permite llegar a una mayor cantidad de tipos memorísticos y de esta forma abarcar un mayor espectro de estilos de aprendizaje.

En tercer lugar, y centrándonos más concretamente en nuestro campo de estudio, el empleo de las destrezas tanto de recepción como de producción e interacción atiende a una necesidad puramente comunicativa, en concordancia con el enfoque en el que se sustenta nuestra propuesta: si partimos de la base de que el lenguaje coloquial ocupa un elevado porcentaje de nuestros intercambios cotidianos, especialmente en su manifestación oral, (Santos, 1993: 437) parece razonable dotar al estudiante de las herramientas y técnicas que le permitan interactuar en situaciones cotidianas. De ahí que consideremos fundamental el empleo de todas las destrezas, y en especial de aquellas que se dan en la conversación cotidiana, manifestación más prototípica del lenguaje coloquial. Lewis (1993: 100) incide en la importancia de confrontar a los estudiantes tanto con la lengua escrita como con la hablada para llegar a una adquisición global: "if students are only presented with language in one medium (spoken or written) their acquisition will be biased, and in relation to mature native speakers language, defective".

Nuestra propuesta metodológica apuesta con gran fuerza por el empleo integrado de todas las destrezas, con especial énfasis en las orales. Se trata de una piedra angular de nuestro trabajo, pues consideramos que aportamos una nueva

perspectiva práctica en el tratamiento específico del léxico (fraseológico) coloquial.

5.2.5. La enseñanza del léxico y la motivación: el componente afectivo en el aula de ELE

La comunidad científica no pone en duda la relevancia del factor afectivo en el aula ni su contribución a la adquisición de una L2 y, en concreto, al incremento de la competencia comunicativa: según Lorenzo (2004: 311) "los efectos del comportamiento motivado se hacen sentir en todos los niveles lingüísticos".

Consideramos que con la enseñanza de este tipo de UL se cumple una doble función en relación con la motivación:

- Por una parte, existe un componente en estas unidades que tiende a suscitar el interés y la curiosidad de los alumnos, quizá por permitir a los discentes asociar su significado traslaticio con la imagen que representan, en algunas ocasiones muy singular y –nos atrevemos a decir– divertida.
- Por otra, la continua presencia del léxico (fraseológico) coloquial en los medios de comunicación y en las diversas situaciones de la vida (Prieto, 2006: 5) le servirán al discente de retroalimentación. El mero reconocimiento de imágenes que antes le resultaban opacas generará un estado de satisfacción que repercutirá positivamente en la motivación y, por ende, en su competencia comunicativa.

En resumen, consideramos que el estudio de UL propias del registro coloquial suele despertar intrínsecamente el interés de los estudiantes, quienes observan con facilidad su recurrencia en sus intercambios con nativos o en los medios de comunicación. Por otro lado, el hecho de partir de un enfoque comunicativo, cuya base sean situaciones concretas de la vida, permitirá a los discentes apreciar la utilidad inmediata de lo que aprenden.

5.2.6. La elaboración de fichas: hacia la autonomía en el proceso de aprendizaje[4]

Si partimos de un enfoque en el que consideramos al discente un agente activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, debemos involucrarlo de manera que sea él quien adquiera la responsabilidad y descubra y manifieste sus propias necesidades. Pretendemos, pues, potenciar la autonomía en el aprendizaje.

La creación de fichas individuales por parte de los estudiantes nos parece ser un instrumento excelente y de gran rentabilidad para alcanzar este objetivo y motivar así que el alumno emplee los recursos que mejor se adapten a sus estilos de aprendizaje.

Pretendemos que el discente sea consciente de ese proceso de construcción de significado y que contribuya a él activamente en función de sus necesidades, relacionando los conocimientos que ya posee con los nuevos, formulando hipótesis, etc. El proceso de elaboración coadyuva a la memorización, a la potenciación de las propias estrategias de aprendizaje, a la autonomía en dicho proceso, por lo que constituye una herramienta de gran rentabilidad. Además, supone una plataforma en la que el discente puede elaborar y confirmar sus propias hipótesis.

5.2.7. Las estrategias: aprender a aprender

Ya hemos reiterado a lo largo de este trabajo la importancia de que los discentes aprendan a aprender; Sonsoles Fernández (2004: 413) recoge un proverbio chino que sintetiza esta filosofía: "si le das un pez a un hombre, le das de comer un día, si le enseñas a pescar, le das de comer toda su vida". En esta línea se encuentra el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), obra en la que se hace especial hincapié en la necesidad de potenciar el aprendizaje autónomo:

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si "aprender a aprender" se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscien-

4. En el Anexo 1 ofrecemos una muestra.

tes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen [...] (Consejo de Europa, 2002: 140).

¿Cómo se motivan las estrategias de aprendizaje y comunicación en nuestra propuesta?

- Se estimulará la constante formulación de hipótesis. Para ello, se potenciará que los discentes empleen todos los recursos que tengan a su disposición: su lengua materna, otros idiomas extranjeros, la propia intuición lingüística, la capacidad de inferencia, la generalización de reglas conocidas, las analogías, etc.
- Hemos insistido en la importancia del error para el aprendizaje. Por ello, promoveremos la sistematización y seguimiento de los fallos cometidos, así como la búsqueda autónoma de soluciones, ya que de este modo se contribuirá al desarrollo de estrategias.
- La elaboración de las fichas motivará que los discentes deban localizar de forma autónoma e independiente la información que consideren oportuna: para definir el LFC/LC, para establecer los rasgos morfosintácticos de las UL o sus contextos de uso, para encontrar ejemplos, etc.
- Prestaremos especial atención a los aspectos afectivos del alumno, ya que la existencia de un ambiente distendido en el que se intenta reducir la ansiedad aumentará las posibilidades de que el discente se arriesgue a participar activamente sin miedo a quedar en ridículo: a mayor número de intervenciones, mayor oportunidad de verificar las hipótesis formuladas. La tipología de actividades, basadas primordialmente en la interacción, irá encaminada a permitir el surgimiento de hipótesis y su verificación, partiendo frecuentemente de la capacidad de inferencia del alumno.
- Entre algunas de las estrategias de aprendizaje directas de memoria (Oxford, 1990) que nosotros motivamos se encuentran la creación de asociogramas –que permiten relacionar lo ya conocido con lo nuevo–, la asociación de las expresiones con imágenes que las representan, el repaso del LFC/LC previamente estudiado, etc.

En resumen, desde nuestro planteamiento metodológico pretendemos potenciar que el alumno sea consciente de qué estrategias de aprendizaje y comunicación se adaptan mejor a sus necesidades y que haga uso de ellas. Esto implica considerar al discente un agente activo que se involucra y se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje.

6. Conclusión

La didáctica de ELE ha avanzado en los últimos años hacia los presupuestos del enfoque comunicativo. Así pues, se ha pasado de una metodología tradicional, centrada en la competencia lingüística, a otra cuyo foco de estudio es más amplio y abarca la ya estudiada competencia comunicativa. Esta se caracteriza por ser pluridimensional y hacer especial hincapié en la **perspectiva social del idioma**: un hablante competente será aquel capaz de adecuar sus producciones al contexto en el que se da la comunicación.

La concepción ecléctica de la competencia comunicativa de la que partimos en nuestra propuesta tiene consecuencias directas en la didáctica: coincidimos plenamente con la comunidad científica en la necesidad de otorgar al discente las herramientas que le permitan **ser comunicativamente competente** en un elenco de situaciones que incluyan contextos cotidianos.

Para ello, abogamos por una aproximación en la clase de ELE a esta variante diafásica del español. Para lograrla nos hemos esforzado por dotar a las producciones del discente de ELE de naturalidad y así acercar su competencia comunicativa a la de un hablante nativo de modo que pueda **participar** tanto receptiva como **productivamente** de la conversación cotidiana.

No obstante, por lo que respecta al LFC/LC aún queda mucho camino por recorrer y muchos interrogantes por resolver, tales como ¿qué léxico enseñar y en qué niveles? ¿Qué diferencias existen entre las diversas variantes del español? ¿En qué horquilla de edad se emplean ciertas expresiones?, y un largo etcétera.

SER MÁS FEO QUE PICIO

1/7

SER MÁS FEO QUE PICIO	DESCRIBIR A UNA PERSONA	FEO/ FEALDAD

2/2

SER MÁS FEO QUE PICIO	DESCRIBIR A UNA PERSONA	FEO/ FEALDAD

Definición: ser una persona muy fea.

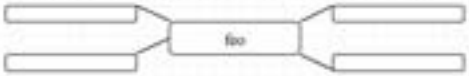
Contestar al reverso → ①②③④⑤⑥⑦⑧

Situación: uso informal, sin restricciones de edad. Se emplea con hombres y mujeres. Puede resultar ofensivo cuando no se dice de uno mismo, sino directamente a la persona afectada.

Características formales: el adjetivo concuerda con el sujeto: son más **feos** que Picio. Suele aparece con el verbo ser: ALGUIEN+ SER+ MÁS+ FEO/A/OS/AS+ QUE PICIO. No suele admitir modificaciones *es más feito que Picio, *es tan feo como Picio. *Picio* aparece en ocasiones escrito en minúscula. Por su carácter descriptivo no se suele utilizar en indefinido.

Traducción: potthässlich, häßlich wie die Nacht.

Expresiones similares: véanse ser un feto malayo, ser feo con ganas, ser más feo que pegarle a un padre, ser más feo que un dolor, ser más feo que un pecado, no valer una mierda/ un pito/ un pimiento, no ser nada del otro mundo, no ser nada del otro jueves, ser un callo, ser un loro...



Expresiones opuestas: véanse estar bueno, estar como un queso, estar potable, ser un/a tío/a bueno/a, estar como (para parar) un tren, estar de toma pan y moja, quitar el hipo, ser un tío cañón, estar para comérselo, estar para hacerle un favor...

Ejemplos:

- El padre de Marisa es más feo que Picio, el pobre.
- [...] los novios eran tan pobres que sólo se quedaron dos, una en el altar y otra en el portal de la iglesia, tieso él y sonriente y más feo que Picio [...] (RAE:CREA).
- *como puede ser q esta chica sea la favorita??? es mas fea que picio de todas las q han entrado para mi es la menos guapa. sinceramente creo q deberian ganar o malena o yasmin q son preciosas. FORO INTERNET*

Etimología: según la leyenda, un zapatero granadino fue condenado a muerte y del susto que recibió se le cayó el pelo de la cabeza, las cejas y las pestañas y se le deformó el rostro. Finalmente fue indultado pero pasó a la posteridad como paradigma de la fealdad.
http://www.geocities.com/Athens/Delphi/2925/dichos/picio.htm

Variantes: en Argentina: *ser un bagre, ser un bagayo, ser feo como él solo*. En Perú: *ser más feo que el hambre*. En México: *ser más feo que nada, ser espantérrimo*...

Bibliografía

Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing,* Oxford, Oxford University Press.

Beinhauer, W. (1985) [1964]: *El español coloquial,* Madrid, Gredos.

Briz, A. (1996): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid, Arco/ Libros.

— (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, Barcelona, Ariel.

— (2000): «La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico». *Carabela*, 47, pp. 37-51.

— (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid, SGEL.

Briz, A. y Grupo VAL.ES.CO. (2004) [2000]: *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.

Canale, M y M. Swain (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Lingüistics,* 1, pp. 1-47.

Cascón, E. (2006) [1995]: *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.

Castillo, M. A. (2002): «Enunciados fraseológicos y enseñanza: algunas notas lexicográficas». Fernández, M.ª D. (coord.): *Estudios sobre léxico. Análisis y docencia,* Málaga, Universidad de Málaga, pp. 181-193.

Celce-Murcia et ál. (1995): «A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.

Cenoz, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa». Sánchez, J. e I. Santos (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 449-465.

Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

Consejo de Europa (2002) [2001]: *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (traducción a cargo del Instituto Cervantes), Madrid, MECD, [en línea] [consultado el 06/09/06]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

Corpas, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid. Gredos.

Dante, A. B. (2003): «El componente fraseológico en el enseñanza de ELE». *FORMA. Léxico, fraseología y falsos amigos*, 6, Madrid, SGEL, pp. 65-92.

Domínguez, J. M. y M. Valle (2004): *Moderna fraseología española en su contexto,* Stuttgart, Schmeterling Verlag.

Fernández, S. (2004): «Las estrategias de aprendizaje». Sánchez, J. e I. Santos (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 411-433.

Gómez, J. R. (1997): «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica», *REALE*, 7, pp. 69- 93.

— (2000a): «La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE». Mosaico 5. Revista de difusión para la promoción y apoyo de la enseñanza del español. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, pp. 23- 29, [en línea] [consultado el 29/06/05]. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico056.pdf>.

— (2000b): «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.». Coperías, M. J. et ál. (eds.) *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia V*, pp. 111-134.

— (2004): «Los contenidos léxico-semánticos». Sánchez, J. e I. Santos (dirs.): *Vademécum para la formación*

de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, pp. 789-810.

Gutiérrez, S. (2004): «La subcompetencia pragmática». Sánchez, J. e I. Santos (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 511-531.

Higueras, M. (1997): «La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros». *Frecuencia L*, 6, Madrid, Edinumen, pp. 15-20.

— (2004): «Claves prácticas para la enseñanza del léxico». Alonso, I. (coord.): Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera, 56, Madrid, SGEL, pp. 5-25.

Hymes, D. H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa». Llobera et ál. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid, Edelsa, pp. 27-47.

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

— (1997): *Implementing the lexical Approach,* Londres, Language Teaching Publications.

— (ed.) (2000): *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach,* Londres, Language Teaching Publications.

Lorenzo, F. J. (2004): «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». Sánchez, J. e I. Santos (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 305-328.

Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies*, Nueva York, Newbury House Publishers.

Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/ Libros.

Pisot, R. E. (2003): «Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario». FORMA. Léxico, fraseología y falsos amigos, 6, Madrid, SGEL, pp. 29-51.

Prieto, M. (2006): *Hablando en plata de modismos y metáforas culturales,* Madrid, Edinumen.

Ruiz, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel.

— (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/ Libros.

Sanmartín, J. (2003): «Hablemos de *salir del armario* y *entender*. Cambios de sentido y léxico argótico coloquial». Beltrán, R. et ál.: *Homenaje a Luis Quirante.* Anejo L de *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 763-772.

Santos, I. (1993): «Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales». *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE,* Madrid, 7- 9 de octubre de 1993, Madrid, SGEL, pp. 437-445.

Saville- Troike, M. (1989): *The ethnography of Communication. An introduction*, Londres, Basil Blackwell.

Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching,* Cambridge, University Press.

Vranic, G. (2005) [2004], *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

Wotjak, G. (1998): «¿Cómo tratar las unidades fraseológicas (UF) en el diccionario». Wotjak, G. (ed.): *Fraseología y fraseografía del español actual,* Madrid, Iberoamericana, pp. 307-321.

Yagüe, P. (2003): «Las 'formas rutinarias' en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica». FORMA. Léxico, fraseología y falsos amigos, 6, Madrid, SGEL, pp. 9-28.

Lecturas complementarias

1. Higueras (1997)

«La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros»

En este artículo, Marta Higueras pone de manifiesto la "necesidad y utilidad" de enseñar expresiones idiomáticas a nuestros discentes: estas incrementan su capacidad de comprensión, agilizan la expresión, constituyen un vehículo de transmisión del legado cultural, evitan errores de transferencias y son de cierto valor en el mundo académico.

Asimismo, esta autora analiza críticamente los distintos criterios clasificatorios que suelen emplearse para presentarlas en los manuales de ELE, a saber: gramatical, funcional, según una palabra clave, por campos semánticos[1] o por temas. Expresa su preferencia por el principio temático y rechaza con matizaciones aquellas agrupaciones cuyo eje vertebrador es una palabra clave o un campo semántico, por ser menos rentables para nuestros discentes.

Marta Higueras sugiere actividades que se engloban en dos grandes grupos: de presentación, y de práctica y repaso; con ejemplos prácticos en las que las unidades fraseológicas (UF) quedan bien contextualizadas.

El último ejercicio propuesto por esta autora nos parece de especial interés: sugiere como actividad la elaboración de una ficha —con un criterio distinto del cronológico—, en la que se incluya información sociopragmática, semántica, ejemplos, etc.

Consideramos que este proceder puede ayudar al discente a obtener un conocimiento integral de las UF, a hacerle consciente de los criterios a los que debe prestar atención, a establecer sus propias relaciones cognitivas, añadiendo por ejemplo expresiones antónimas y sinónimas, y a relacionar los conocimientos preexistentes con los nuevos.

1. Se refiere aquí la autora a la presentación en la que las expresiones quedan agrupadas en campos semánticos, no en función de su significado global sino de una de las palabras que las integran: por ejemplo, expresiones en las que aparece un color, una parte del cuerpo, etc.

2. Penadés (1999)

La enseñanza de unidades fraseológicas

En esta obra, la autora dedica todo un capítulo a la didáctica de las UF y, ya desde el principio, alude a los problemas que plantea su enseñanza tanto por sus características intrínsecas como por la falta de investigaciones al respecto y por la inadecuación de materiales que permitan ejercitarlas.

En *La enseñanza de unidades fraseológicas*, Inmaculada Penadés analiza de forma crítica algunos de los libros y diccionarios existentes en el mercado dirigidos a la enseñanza de las UF y repasa las principales propuestas de actividades según los ejercicios estén encaminados a la presentación, la práctica o la memorización (atendiendo a las relaciones de antonimia, hiperonimia-hiponimia y de sinonimia).

Presenta una amplia tipología de actividades que pueden ser utilizadas por el docente para elaborar sus propios materiales, siempre teniendo en cuenta la importancia de otorgarle al discente información sobre el registro y los usos gramaticales y pragmáticos, de modo que el alumno posea un buen conocimiento de la UF.

3. Gómez molina (2000b)

«Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE»

Gómez Molina insiste en la importancia de la enseñanza/aprendizaje de las locuciones, ya que contribuyen, como subcomponente del nivel

léxico, a desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. Propone, para mejorar su enseñanza/aprendizaje en la clase de ELE, trabajar las relaciones asociativas (tanto funcionales como conceptuales) y contrastivas. Asimismo, José Ramón Gómez Molina propugna que se supere el carácter marginal de este fenómeno lingüístico en la clase de ELE: el objetivo primordial de su enseñanza es que los aprendientes sean capaces de emplearlas como lo haría un hablante nativo que se enfrenta a ellas por primera vez, esto es, a través de la experimentación llegará a conocer su funcionamiento y a deducir las reglas de uso.

Este autor plantea un tratamiento desde tres perspectivas, a saber: semántica (combinaciones estables, sinonimia y antonimia, origen, etc.), sintáctica (peculiaridades estructurales, funciones en la oración, propia estructura gramatical) y pragmática (institucionalización de la expresión, carga connotativa, efectos estilísticos, criterio sociolingüístico).

4. Briz (1996, 1998, 2000, 2002)

La didáctica del registro coloquial

Sin este prolífico autor no podría entenderse el estado actual de los estudios acerca del español coloquial. Dirige el grupo Val.Es.Co.2 (Valencia, Español Coloquial) cuyo principal objetivo desde su fundación en 1990 es el estudio de esta variante diafásica. En obras como El español coloquial en la conversación (1998) de Briz y Grupo Val.Es.Co, El español coloquial. Situación y uso (2002) o ¿Cómo se comenta un texto coloquial? (2004) se asientan las bases teóricas para un análisis pormenorizado de este registro, teniendo en cuenta la propia estructura de la conversación, el léxico, la sintaxis, la prosodia y la perspectiva sociolingüística.

Estas obras son de gran interés para el docente, pues le adentran en el intrincado mundo del español coloquial y le ofrecen la fundamentación teórica necesaria para acometer la enseñanza de este registro en el aula. No obstante, es en El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos (2002) donde Antonio Briz se centra más específicamente en la didáctica de esta variante: además de ofrecer a los docentes una sólida base teórica acompañada de ejemplos que ilustran los fenómenos prototípicos del español coloquial, propone tipos de actividades para el aula. Quizá debamos matizar que no se trata de actividades para su utilización inmediata, sino más bien de un elenco de ideas que pueden o deben ser adaptadas por los docentes a las situaciones concretas de enseñanza.

5. Cascón (2006) [1995]

Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria

En su obra *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria* (2006), Eugenio Cascón nos ofrece un estudio pormenorizado del español coloquial. Es un trabajo de carácter descriptivo muy completo. No obstante, su aplicación directa en el aula de ELE se circunscribe a un grupo con unas características muy determinadas,[3] debido fundamentalmente a la gran cantidad de metalenguaje que se emplea.

A pesar de los ejercicios que se añaden al final de cada capítulo, consideramos que tiene una orientación más teórica que práctica: afirmamos, pues, que el enfoque didáctico no es el más adecuado para su utilización directa en la enseñanza de ELE. Aun así, ha sido de gran utilidad para nuestra propuesta por la excelente sistematización que se encuentra en esta obra de los fenómenos prototípicos del registro coloquial.

2. Para más información sobre este grupo de investigación, así como sobre las obras hasta ahora publicadas, véase http://www.uv.es/valesco/.

3. El autor no menciona explícitamente a este grupo meta, aunque sí alude (Cascón, 2006: 7) a su aspecto didáctico: "por lo cual hemos pretendido hacer de este libro un instrumento de trabajo en el aula".

Ya hemos insistido en el artículo de fondo en que para que un hablante sea competente deberá ser capaz de adaptar su discurso a una situación comunicativa dada. Si deseamos aproximar al discente a la comunicación cotidiana –y por ende al español coloquial y a su fraseología– necesitaremos materiales que nos ayuden a trabajar de forma coherente: si bien han proliferado los repertorios de argot y UF, apenas existen materiales en el mercado que de forma sistemática, con una orientación práctica y encuadrados en el enfoque comunicativo se adentren consecuentemente en el mundo del español coloquial. En este contexto se enmarca nuestra propuesta que, humildemente, pretende contribuir a paliar esta carencia.

1. Objetivos

Pretendemos acercar al aprendiz (usuario competente: C1 y C2, y de edad comprendida entre los 18 y los 30 años) al uso cotidiano del español peninsular y ofrecerle las herramientas que le permitan actuar receptiva y productivamente en situaciones marcadas por el rasgo [+coloquial]. Para ello, nos centraremos en una esfera temático-funcional concreta –la descripción física– y, empleándola de base, perseguiremos el siguiente objetivo comunicativo específico.

Objetivo específico

Para el logro del objetivo general, los estudiantes deberán aprender a identificar y emplear expresiones que indiquen belleza y fealdad. El trabajo con todas las destrezas, con especial énfasis en las orales, potenciará las habilidades de expresión y comprensión de los discentes.

2. ¿Denise? ¿Quién es Denise?

Uno de los primeros rasgos que llaman la atención al iniciar la lectura de las actividades que a continuación se presentan —encuadradas en una unidad didáctica mayor— es que están escritas por una chica extranjera con un excelente nivel de español, Denise. Muchos de los lectores recordarán la novela de R. J. Sender, *La tesis de Nancy*, en la que una joven americana descubría la España de finales de los años 50. En este caso, nuestra suiza se adentra en la España del siglo XXI y comparte con el lector los avatares de la cotidianidad. Poco a poco se zambulle en la forma de vida española, vive con su «familia» y grupo de amigos situaciones en las que el español coloquial se pone plenamente de manifiesto. Gracias a la ayuda de las personas que la rodean y a su propio tesón consigue desarrollar su capacidad expresiva hasta equipararla a la de un hablante nativo, como podemos apreciar en las muestras de lengua que nos ofrece. No obstante, este nivel de lengua, al igual que el propio personaje, deben considerarse entes ficticios y herramientas narrativas de la unidad.

Nuestra protagonista actúa como elemento paradigmático del grupo meta previamente descrito. Se trata de una joven universitaria suiza que narra sus vivencias durante un año Erasmus en la ciudad española de Alicante. Denise va adentrándose en la cultura –y en la expresión lingüística de la misma– de la mano de la familia española con la que vive y, en especial, de su «hermana» Merche, quien no duda en integrarla en su pandilla. Partimos, pues, de una situación que intenta reproducir en la medida de lo posible el contexto en el que se hallarán los discentes que lleguen a España para estudiar. A través de los ojos de Denise, se les abrirá un mundo lleno de LFC/ LC.

Las dudas y los problemas que le van surgiendo a esta estudiante suiza nos sirven para establecer

contextos significativos que otorguen al discente un porqué coherente y razonable para la ejecución de las actividades: no nos limitamos a solicitarle que haga un ejercicio determinado porque sí, sino que se crea un contexto que le motiva y le concede un sentido práctico a su realización.

El hecho de que Denise sea un elemento prototípico [con experiencia ya acumulada en el ámbito del LFC/ LC] nos permite prescindir de formalismos y hacer que el discente pueda zambullirse desde la primera línea en la variante diafásica objeto de estudio. Las instrucciones de las actividades están escritas en un tono jocoso, juvenil, que ya en sí constituye un *input* nada desdeñable y en el que se pone de manifiesto nuestra amplia visión de lo que concebimos como LFC/ LC. La riqueza expresiva de Denise, por lo tanto, ya supone un primer acercamiento del discente a nuestro ámbito de estudio.

Reiteramos el carácter oral de estas intervenciones y, en concordancia con el título de nuestro trabajo, «no nos hemos cortado ni un pelo» a la hora de incluir en estas muestras de lengua términos malsonantes, pues consideramos que estas expresiones pueden resultar socialmente adecuadas en función de las situaciones de comunicación y estamos convencidos de que no incluirlas falsearía innecesariamente la forma de expresión de los jóvenes de 18-30 años en contextos con el rasgo [+ coloquial]. Ahora bien, somos plenamente conscientes de que las convenciones sociales acerca de la adecuación de uso de estos términos diferirán sustancialmente según la cultura de los discentes. Por lo tanto, lo que en esta unidad didáctica concebimos como válido para un grupo meta con unos rasgos determinados, podría no serlo para otro con características similares pero de otra procedencia.

3. Denise y sus estrategias de aprendizaje

Esta suiza de 22 años nos muestra muchos de los recursos que emplea y nos hace ver desde el principio la importancia de aprender a aprender. Se convertirá en una compañera más: no solo compartirá con nosotros los conocimientos que ha ido adquiriendo, sino que nos mostrará las diversas estrategias de aprendizaje a las que recurre.

En definitiva, Denise representa la filosofía que deseamos inculcarle al estudiante de ELE: nuestra coprotagonista se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje, toma la iniciativa y desarrolla sus estrategias personales. Constituye, pues, un ejemplo que guiará a los discentes hacia la autonomía en el aprendizaje.

1 De copas. Expresar belleza y fealdad

Oye, ¿estás tú muy puesto/a en eso de las expresiones para decir que alguien es guapo o feo? ¿Conoces ya muchas? Yo, la verdad, todavía estoy un poco verde. ¿Completamos estos asociogramas todos juntos?

"ser un cardo borriquero"

"estar bueno"

2A *Imagínate la siguiente situación: la pandilla de Merche –y yo, claro– estamos tomando unas cañas en una terraza un sábado por la noche. Yo, como los jueves, estoy sentada en el medio: a la derecha, los tíos y a la izquierda, las chicas. Se han puesto a "analizar el ganado", como dicen ellos. ¿Piensas que dicen cosas positivas o negativas?*

Pero espera, espera, que había mogollón de palabras coloquiales y algunos diálogos eran superdifíciles... así que te dejo mi diario para que lo leas antes...

pote: *¡maquillaje! Rosa siempre lleva mucho pote en la cara.*

capullo: *además de otras cosas, es un insulto... se le dice a una "mala persona", aunque a veces, también irónicamente se le dice a un amigo. En esta página www.zonaele.com hay un mazo de insultos ¡¡¡es una pasada!!!*

mamonazo: *mamón, mamona adj./s. vulg. Referido a una persona, que es considerada despreciable o aprovechada. Uso: Se usa como insulto. http://clave.librosvivos.net*

chupa: *es una cazadora, normalmente de cuero.*

colegas: *son los amigos, compañeros...*
"Los colegas de Roberto son supuermajos".

piba: *chica. Nacho no paraba de decir esta palabra: "conocí a una piba que estaba buenísima".*

rollo: *un lío... vamos, una relación de esas que dura poco o que no son muy "sentimentales"... se va a lo que se va.*

DIÁLOGOS	¿POSITIVO o NEGATIVO?	
1	☐	☐
2	☐	☐
3	☐	☐
4	☐	☐
5	☐	☐
6	☐	☐

2B *Ay, mira... me acuerdo superbién de la gente. A ver si sabes de quién están marujeando.*

2C *¡Anda! Pero si tengo los diálogos apuntados en una libreta... se me había olvidado. Mira, cuando se los enseñé a Germán me dijo lo que significaban algunas de las expresiones, pero se me ha olvidado cuál es cuál. Igual me puedes ayudar a completar mi diario. ¡Si seguimos así voy a tener que ponerte un sueldo fijo! (Valoración de los diálogos en la página anterior.)*

Diálogo 1 — Ellos

Nacho: *Roberto, mira, mira. Mira a esa de ahí. Joder, ¡está buenísima la tía! Vaya cuerpazo que tiene.*
Roberto: *Hostias, es verdad. ¡Está cañón!*
Merche: *¡Pero tíos, si está esquelética! Tenéis el gusto en el culo.*

Diálogo 2 — Ellas

Merche: *Rosa, mira a ese de ahí. ¿Qué dices?*
Rosa: *¿El de rojo? Merche, tía, pero si es más feo que Picio. No veas la napia que tiene. Y parece una paella. Además, mira qué orejas de soplillo, si parece Dumbo.*
Merche: *¡Huy!, es verdad, ¡vaya tocha! Es feo con ganas. ¿Y tú qué dices, Denise?*
Denise: *No sé.*

Diálogo 3 — Ellos

Nacho: *Roberto, Roberto, Roberto.*
Roberto: *Coño, Nacho, que estoy hablando con Denise. Mira que eres pesao, eh. ¿Qué coño quieres?*
Nacho: *Joder, ¡cómo te pones! Mira a la rubia de bote. ¡Qué loro! Lleva tres kilos de pote en la cara. ¡Es un callo! Es que aunque la mona se vista de seda...*
Roberto: *¡Cómo te pasas! ¿No? Como digan lo mismo de ti... con el careto que tienes.*
Nacho: *¡Qué capullo que eres! Mamonazo.*

Diálogo 4 — Ellas

Rosa: *Merche, mira. Ese que acaba de entrar es el novio de María.*
Merche: *¿El de la chupa negra?*
Rosa: *Sí, ese. Da el pego, ¿verdad? De lejos parece que es mono, pero cuando se acerca no vale una mierda. ¡Tiene unos piños, el pobre!*

Diálogo 5 — Ellos

Joaquín: *Hola, tío. ¿Tú por aquí?*
Nacho: *Ya ves, tomando unas cañas con los colegas. ¿Y esa piba?*
Joaquín: *Mi nuevo rollo. A que está maciza la tía.*
Nacho: *Ya te digo ¡vaya tipazo! ¡Qué pedazo de morenaza!*

Diálogo 6 — Ellas

Denise: *Mirad, chicas, ¿y ese de ahí?*
Merche: *¡Está potable el tío! ¡Eh! Joder con la suiza, esta sí que sabe elegir.*
Rosa: *¡Coño, qué espalda! ¡Está cachas, eh! Mmm, ¡está como un tren! Yo, le hacía un favor.*
Merche: *¡Cómo se emociona, la colega!*

2D Si no lo recuerdo mal, a veces hay más de una expresión para cada definición:

1. *Ser muy atractivo (para chico y para chica).*
2. *Buen cuerpo.*
3. *Ser muy feo (para chico y para chica).*
4. *Nariz.*
5. *Se dice de alguien que tiene muchos granos.*
6. *Se dice de las orejas que están muy separadas de la cabeza.*
7. *Rubia teñida.*
8. *Se dice de una mujer fea.*
9. *Se utiliza para decir que aunque una persona fea se arregle mucho, va a seguir siendo fea.*
10. *Engañar, parecer otra cosa.*
11. *Ser guapo... entre los jóvenes lo utilizan más las chicas que los chicos.*
12. *No ser atractivo.*
13. *Dientes (se usa más en plural).*
14. *Tener buen cuerpo y ser atractivo.*
15. *Estar aceptable, pasable, aunque se usa irónicamente. En realidad se suele utilizar para decir que alguien es atractivo, que está bien.*
16. *Ser sexualmente atractivo: está como para hacerle un favor (yo le hacía un favor).*

3A Me acuerdo de un ejercicio que hicimos en mi uni: consistía en hacer descripciones físicas de personas, pero en plan literario. Creo que tengo algún ejemplo por algún lado. Mira, aquí tengo uno.

Aquella dama a la que había conocido unas semanas atrás se había quedado grabada en mi memoria: sus cabellos áureos, de tono poco natural, resaltaban su belleza. Su figura era propia de una diosa. Tan sólo un defecto rompía la armonía de su rostro: las dimensiones de sus blancas perlas contrastaban con la dulzura de sus labios.

Cuando se las enseñé a Merche, me dijo que estaba hecha una auténtica poeta, que escribía de puta madre, pero que como fuese hablando así por la calle se iban a partir el culo en mi cara. Me preguntó si sería capaz de decir lo mismo, pero tal y como una persona lo utilizaría con sus amiguetes un sábado por la noche... huy, huy, huy... ¡qué reto! Pero le dije que lo intentaría. Aquí tienes mi intento de traducción al español coloquial, aunque al final Merche lo mejoró un poquito:

Hace unas semanas conocí a una ~~chica~~ piba a la que no consigo quitarme de la cabeza: era una rubia de bote y estaba ~~bien~~ cañón. Tenía un cuerpazo, pero aunque estaba muy buena había algo de su cara que no me molaba: tenía unos ~~dientes muy grandes~~ piños enormes que no ~~armonizaban~~ pegaban ni con cola con esos ~~labios~~ morros tan guays que tenía.

3B Ahora nos ha dado a las dos por escribir textos literarios y que la otra los tenga que transformar en coloquiales. A mí me ayuda mogollón, porque así puedo también repasar las expresiones que he ido aprendiendo. ¿Por qué no te animas? Venga, escribe por lo menos 3 y dáselos a tu compañero... ¡a ver si se aclara!

4 El otro día participé en un programa de una emisora de radio... creo que se llamaba "mis complejos". La idea era una pasada: las personas que tenían algún complejo enviaban una foto que la emisora colgaba en su página web. Cada día algunas de esas personas estaban en antena y hablaban de sus complejos y los demás podíamos llamar para intentar animarlos. La verdad es que la gente muchas veces se acompleja sin motivos... a veces son hasta un poco obsesivos ¡Hay que ver cómo somos!

Algunas expresiones útiles que aprendí ese día

papada: Carne de debajo de la barbilla, sobre todo, cuando hay demasiada ;-(

tener unos kilitos de más: ¡Está claro! ¿Verdad?

tener mucha pechonalidad: Juego de palabras: "pecho + personalidad". Se dice de una chica con mucho pecho.

ojazos: Ojos muy bonitos

ojos de sapo: Ojos saltones, los que parece que se van a salir de las órbitas.

ojo a la virulé: El que está torcido o estropeado

buzón: ¡Tiene la boca tan grande que parece un buzón!

parecer una tabla de planchar: Se dice de una mujer sin muchas formas, especialmente sin pecho y con poco trasero.

calvorota: Con poco pelo, que se está quedando calvo o ya lo está. También podemos decir: ¡parece una bola de billar!

Alumno A

1. Eres una de las personas que ha enviado su foto. Estás en antena y expones tus problemas.

4. Llamas para darle tu opinión a la persona acomplejada. Intentas ayudarla porque no estás de acuerdo en absoluto con ella.

Alumno B

2. Llamas para darle tu opinión a la persona acomplejada. Intentas ayudarla porque no estás de acuerdo con ella.

3. Eres una de las personas que ha enviado su foto. Estás en antena y expones tus problemas.

5 Soy una perfeccionista y aunque sé que he aprendido muchísimo nunca estoy contenta: pienso mucho sobre cómo podría aprender más todavía, qué es lo que más me cuesta memorizar, qué me resulta chupado, si aprovecho todo lo que puedo los recursos de Internet... Muchas, muchas preguntas. Mira, me he hecho una lista de mis estrategias. ¿Por qué no intentas completar esta tabla como he hecho yo?

	YO	TÚ (ANTES)	TÚ (AHORA)
1. Utiliso un diario de aprendizaje donde apunto cosas que me interesan mucho, mis progresos, etc.	✓		
2. Pido ayuda a las personas que tengo a mi alrededor: no me corto ni un pelo a la hora de preguntar... llevo a Merche de culo ;-)	✓		
3. Intento buscar compañeros de estudio a los que les molen más o menos las mismas cosas.	✓		
4. Utiliso trucos mnemotécnicos: palabras que son parecidas (aunque signifiquen cosas diferentes) en mi idioma, imágenes divertidas...	✓		
5. Intento encontrar cosas que son como en alemán.	✓		
6. Busco ejemplos en Internet, en buscadores, en corpus, en diccionarios...	✓		
7. Además, utiliso también diccionarios especializados ¡¡también en papel!! ¿eh?	✓		
8. Antes de empezar un tema pienso en lo que ya sé: hago lluvias de ideas, sociogramas y cosas así.	✓		
9. Me hago fichas para las expresiones ¿te acuerdas de la que te enseñé al principio?	✓		
10. Aunque no sea una artista, me hago mis dibujitos para acordarme mejor de las expresiones.	✓		
11. Llevo mis tarjetitas y mis fichas a todos lados: las leo en el tren, en el bus, cuando espero a la pesada de Merche (que es superpuntual), cuando estoy en la playa...	✓		
12. Me invento juegos.	✓		
13. Cuando veo las series de la tele, me apunto todo el vocabulario coloquial que no entiendo (así luego se lo puedo preguntar a Merche).	✓		
14. Utiliso magnífico de cómics para estudiar expresiones (¡me vuelven loca!) y no te puedes ni imaginar la de palabras coloquiales que aparecen.	✓		
15. Últimamente me ha dado por meterme en chats españoles: se aprende un huevo..."anda tienes ik akuxtumbrarte a ikomo surte la peña".	✓		
16. Estudio las expresiones en voz alta (no sé, pero me ayuda magnífico eso de escucharlas).	✓		

¿Y TÚ? ¿POR QUÉ NO ME ENSEÑAS ALGUNAS DE TUS ESTRATEGIAS?

Entrevista a Salvador Montesa Peydró

Hacer una entrevista siempre supone una dosis de interés especial de quien la realiza hacia el entrevistado. En esta oportunidad, mi cercanía a Salvador Montesa en los últimos años en la Junta Directiva de ASELE, hombro con hombro al lado de todos los miembros de la misma, me ha dado una buena perspectiva para conocer al personaje y a la persona. Por otro lado, resulta inútil hacer una presentación resumida de quien ha sido Presidente de ASELE y, por ello, suficientemente conocido por sus socios. Apelo aquí a su valiosa experiencia adquirida por sus muchos años de trabajo en este campo y a buen seguro que sus opiniones y sus visiones personales de los diferentes temas planteados supondrán una enriquecedora aportación.

Mariluz Gutiérrez Araus

MGA.- **En el tiempo que has estado en la Junta directiva de ASELE, ¿qué aspectos de la Asociación has visto transformarse?**

SMP.- *Antes de nada, quiero precisar que no soy de los miembros fundadores. Me hice socio de ASELE a finales de 1989, con el número 328. Fue con motivo de su I Congreso, celebrado en Granada. De todas maneras, cierto es que entonces todavía estábamos en los inicios. Había mucho entusiasmo pero aún se estaba consolidando la estructura de la Asociación. Hubo elecciones y un grupo de amigos me "empujó" a presentarme como vocal. Para mi sorpresa, salí elegido. María Victoria Romero Gualda era la presidenta y bajo su mandato comenzó la verdadera consolidación de ASELE. El número de socios se iba incrementando muy rápidamente. Cada nuevo congreso contribuía a un mayor conocimiento de la Asociación (entonces ni se soñaba con Internet o las páginas web) y a numerosas inscripciones. Yo diría que en estos años la organización ha crecido sustancialmente, se ha consolidado e internacionalizado y se ha prestigiado en todos los ámbitos relacionados con ELE.*

MGA.- **¿Cómo definirías el carácter específico de los socios de ASELE dentro de las asociaciones científicas en las que estás?**

SMP.- *No me resulta fácil establecer una diferencia entre los socios de ASELE y los de otras asociaciones científicas porque no conozco muy bien a todos los que forman parte de esas asociaciones. Si tuviera que dar el perfil de la nuestra diría que su característica fundamental es su diversidad. Quiero decir que, desde el punto de vista profesional, aunque todos interesados y dedicados al ELE, los hay que trabajan en centros públicos y en centros privados, en enseñanzas regladas y no regladas, en universidades y en enseñanzas no universitarias, que enseñan a adultos o que se dedican a aprendices de otras edades, etc. Por otro lado, nuestro carácter internacional (siempre es bueno recordar que tenemos socios en cerca de cincuenta países) reúne en ASELE a profesores que ejercen su actividad en lugares con muy distinta problemática desde el punto de vista de la lengua: desde aquellos en que el español es una segunda lengua obligatoria y, por tanto, hay una gran demanda, a aquellos en que socios, verda-*

deramente enamorados del español y sus culturas, se esfuerzan en ir abriéndose paso poco a poco. Además, una nota que también quisiera destacar es el amplio abanico de edades: tenemos muchos socios que acaban de salir de las aulas de la universidad y buscan en ASELE apoyo y orientación, pero también otros muchos que han desarrollado una larga carrera docente y tienen mucha sabiduría y experiencia que aportar. En fin, ya ves que se trata de un perfil muy variopinto, pero, precisamente en él radica una de las grandes riquezas de ASELE.

MGA.- **Siendo cierto esto último que dices, ¿no crees que desde el punto de vista de la política oficial se debería contar más con ASELE como impulsora de la lengua y cultura españolas?**

SMP.- *Cada uno debe ocupar su lugar y desarrollar la función que tiene encomendada. Nosotros intentamos hacerlo. Los organismos oficiales, también. Lo que puede faltar a veces es una coordinación más eficaz. Es muy posible que dupliquemos esfuerzos innecesariamente, que nuestros proyectos se solapen o que no rentabilicemos suficientemente las posibilidades que tenemos entre todos. Pero esto no solo en relación con las instituciones públicas, sino también con otras asociaciones, organizaciones, empresas del sector, etc.*

Yo abogaría por la elaboración de un Libro Blanco en el que, con la participación de instituciones públicas, asociaciones profesionales, organizaciones culturales, empresas del sector, etc., se analizará el estado actual del mundo de ELE en todos sus aspectos (académico, económico, empresarial, cultural...). De manera que, a partir de ahí, manteniendo la libertad e independencia de cada sector, se trazaran líneas conjuntas de actuación. Sin duda, todos ganaríamos.

MGA.- **¿Qué logros consideras más interesantes en los últimos años de ASELE?**

SMP.- *En primer lugar que, pese al crecimiento, hemos conseguido mantener una gran cohesión interna y calidez humana. Pues, entre todos, hemos logrado que el ambiente de la Asociación, además de su dimensión académica, tenga el atractivo de un ambiente de relación amistosa y cercana en el que los recién llegados se encuentran muy cordialmente acogidos.*

En cuanto a las realizaciones, creo que debemos sentirnos muy satisfechos de nuestros congresos y de las actas que generan. Primero, porque en ellas damos cabida no solo a los profesores más experimentados sino también a los jóvenes que empiezan y van poco a poco forjando su curriculum profesional. Y, en segundo lugar, porque son, sin duda, referencias ineludibles para todo aquel que se dedique a ELE. La reciente digitalización y edición en CD de los 16 primeros volúmenes (unas diez mil páginas), en colaboración con el Instituto Cervantes, y que ASELE ha repartido gratuitamente a todos sus socios, y su accesibilidad a través de distintos enlaces de la red, me parece un logro digno de destacar.

Por citar solamente otro, recordaré el Premio de Investigación Asele, creado en 1999. Pretendimos fomentar la investigación en un campo entonces poco cultivado. Como ilustración, en las primeras convocatorias eran pocos los trabajos presentados, frente a la dificultad con que hoy, frecuentemente, nos encontramos a la hora de seleccionar solamente uno entre los múltiples estudios (de máster, trabajos para la suficiencia investigadora o tesis doctorales) que vienen concurriendo en los últimos años. Ese Premio, junto con la Colección de Monografías Asele a que ha dado lugar, es, a mi modo de ver, otro de nuestros aciertos.

MGA.- **No cabe duda de que el interés y el trabajo de los miembros de esta asociación a lo largo de los años han contribuido a enriquecer notablemente el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera, de tal forma que ASELE es hoy día un referente obligado en esta parcela del saber. ASELE nació a finales de los años 80 en los que la enseñanza del español como lengua extranjera estaba aún en pañales, como quien dice. Sus congresos anuales eran el principal, sino el único, foro de discusión existente hasta entonces para hablar del aprendizaje y enseñanza de ELE. Hoy, sin embargo, existen otros foros y encuentros frecuentes organizados fundamentalmente por universidades y editoriales. De ahí la pregunta ¿sigue siendo ASELE imprescindible?**

SMP.- *Por supuesto que imprescindible no hay nadie. No debemos ser pretenciosos. Pero lo que sí es cierto es que ASELE ha hecho una labor importante en el pasado y debe seguir haciéndola en el futuro. Porque ASELE no es un ente abstracto: ASELE son sus socios, son profesionales del mundo de ELE. Y mientras ellos piensen que pertenecer a la Asociación les sirva de algo, y mientras que la labor desarrollada entre todos aporte algo a la sociedad, ASELE tendrá razón de ser, independientemente de que universidades, editoriales u otras organizaciones trabajen también en el mismo campo. No es una cuestión de competencia, sino de intercambio, colaboración entre todos y contribución común.*

MGA.- **¿Qué crees acerca del debatido tema del español de EE.UU.: es un derroche de éxito o hay bastante abandono lingüístico en la segunda generación de hispanos?**

SMP.- *Dicen las estadísticas que los Estados Unidos es el segundo país en número de hispanohablantes, después de México.*

Respondiendo en concreto a la pregunta, diré que el éxito consiste en que socialmente la lengua española y la cultura hispánica están mucho mejor valoradas que hace años, que muchos anglohablantes están interesados por ellas y las estudian, y que en los centros educativos el español es la segunda lengua más demandada, habiendo desplazado a otras que tradicionalmente ocupaban los primeros puestos en las preferencias al respecto. Esto es un gran éxito del español.

Pero, a mi modo de ver, no podemos ni debemos caer en el falso debate de enfrentar español vs. inglés. El inglés es la lengua, si no oficial, sí la tradicional y mayoritaria de los Estados Unidos: eso hay que respetarlo.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta, el abandono o "deslealtad lingüística" es un fenómeno perfectamente estudiado, no nos llamemos a engaño. Muchos padres de origen hispano dominan la lengua como nativos que son, los hijos la hablan con incorrecciones y la escriben con mucha dificultad y los nietos se acaban integrando en inglés y, como mucho, tienen rudimentos muy primarios de la lengua de sus abuelos. Claro que no es inevitable, y para que ello no ocurra deberían trabajar los que tienen poder para decidir políticas lingüísticas, y nosotros en nuestra medida y con nuestra labor profesional.

MGA.- **¿Qué opinas sobre la formación de los profesores de español y su consideración social?**

SMP.- *Los tiempos han cambiado mucho, pero mucho. Antes se tenía la idea de que cualquier persona que tuviera el español como lengua nativa, por este mero hecho, ya estaba capacitada para impartirla a extranjeros, independientemente de que su especialidad fuera la química, el derecho o, a veces, ninguna. Los profesores se formaban con la experiencia que iban adquiriendo sobre el estrado y ante la pizarra. Ciertamente, hicieron una gran labor y muchos llegaron a ser muy buenos profesionales. Hoy día, sin embargo, cada vez más se exige una formación específica a los profesores, no solo en filología, sino también en didáctica y metodología. Los cursos de formación se multiplican y ofrecen diversas posibilidades para una capacitación específica. Lo incongruente es que tenemos profesores formados, que han empleado mucho tiempo y gastado su dinero en esa formación y a los que a la hora de trabajar se les ofrecen contratos precarios y retribuciones poco dignas.*

En los Estatutos de ASELE queda establecido que es una Asociación de carácter científico y académico y que no se ocupa directamente de temas laborales. Pero esto no quiere decir que sea ajena a tales problemas que afectan a muchos de sus socios. Fruto de esa preocupación fue el Manifiesto de Alicante publicado en su web (aselered.org).

MGA.- **Para terminar, dos preguntas más: ¿estás satisfecho de tu labor como Presidente que fuiste de ASELE? y ¿qué consejos darías (que aún no le hayas dado) a tu sucesora en el cargo, la profesora Susana Pastor Cesteros?**

SMP.- *Respondiendo a la primera pregunta, te diría que no es inteligente declararse satisfecho. Por un lado, porque puede parecer vanidoso y, por otro, porque siempre hay proyectos que no se han llevado a cabo y que a uno le hubiera gustado ver cumplidos. Digamos que estoy razonablemente satisfecho por lo*

que hemos conseguido entre todos, pero reconozco que, al menos en lo que me toca, quizá se podrían haber hecho más cosas o mejor.

En cuanto a los consejos, Dios nos libre de dar consejos a quien no los necesita. Susana es un estupendo relevo en la presidencia: tiene gran capacidad de organización, profundo conocimiento del mundo de ELE, está dotada de finura investigadora, con amplia experiencia docente y, sobre todo, es una excelente persona muy querida y respetada. ¿Crees de verdad que le puedo dar consejos?

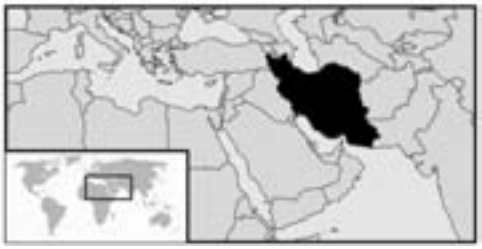
MGA.- **¿Quieres añadir algo más?**

SMP.- *Tendría que decir que para mí ha sido un orgullo ser durante algunos años Presidente de ASELE y una enorme satisfacción el cariño que continuamente me han demostrado los socios. Por ello, sería injusto no recordar ahora a todos aquellos que, siendo yo Presidente, han colaborado como miembros de su Junta Directiva, desinteresadamente y con gran dedicación a las tareas de la Asociación. Permíteme que cite sus nombres como pequeño homenaje, aun a riesgo de, involuntariamente, dejarme a alguien en el tintero: Antonio Garrido, José Gómez Vilches, Concha Moreno, María Victoria Romero, Mar Cruz Piñol y, por supuesto, los que todavía hoy formáis parte de la Junta Directiva. Y no puedo olvidar a otros muchos socios que, sin haber ocupado ningún cargo, han contribuido muy eficazmente a crear lo que en algún momento se llamó "el espíritu de Almagro" pero que hoy es ya el espíritu de nuestra asociación. A algunos los conocía desde antes, a otros, precisamente, en ASELE, pero a todos ellos, a todos vosotros, me une hoy una entrañable amistad, que es mi mejor recuerdo y mi mayor recompensa de estos años en ASELE.*

MGA.- **Muchas gracias, Salvador, por haber tenido la amabilidad de ofrecernos tu "versión de los hechos" y de poder seguir contando con tu inestimable colaboración que estoy segura no nos vas a negar.**

Estudiar español en Irán

Nazia Barani*
Universidad de Salamanca



Algunos datos básicos sobre Irán

Irán —oficialmente, la República Islámica de Irán— es un país de Oriente Medio. El nombre de Irán significa "la tierra de los Arios". Desde la antigüedad hasta 1935 fue conocido en Occidente como Persia. Irán ocupa una superficie de unos 1.648.195 km² y es el decimoctavo país más grande del mundo.

Está situado en el suroeste de Asia. Limita con Afganistán y Pakistán por el este, Turkmenistán por el noreste, el mar Caspio por el norte, Azerbaiyán y Armenia por el noroeste, Turquía e Irak por el oeste, y por el sur con la costa del Golfo Pérsico y el golfo de Omán. Tiene un clima continental desértico o seco, excepto en la costa del mar Caspio donde existe un clima subtropical.

Irán cuenta con una población de 70,049.262 habitantes (según el censo de 2006 de Irán). Hay más de cuatro millones de ciudadanos iraníes en el extranjero, en su mayor parte en Norteamérica, Europa Occidental, Turquía, los países del golfo Pérsico y Australia. Teherán, con 13 millones de habitantes, es la capital y la ciudad más densamente poblada. Otras ciudades importantes son Mashhad, Esfahan, Tabriz, y Shiraz.

La composición étnica de la población es como sigue: 51% persas, 24% azaríes, 8% gilakíes y mazandaraníes, 7% kurdos, 3% árabes, 2% loris, 2% baluchís, 2% turcomanos y 1% otros como armenios, asirios y judíos.

La mayor parte de los iraníes son musulmanes. El 89% pertenece a la rama chií, la religión oficial del estado, y un 9% a la rama suní. Entre las religiones minoritarias destacan el zoroastrismo, el judaísmo, el cristianismo y la fe bahaí. La lengua oficial del país es el persa y se escribe de derecha a izquierda en el alfabeto árabe, con algunas modificaciones para incorporar sonidos que existen en persa pero no en árabe. Pertenece a la familia de las lenguas indoeuropeas, igual que el español, el inglés, etc. El persa es también conocido como farsi o parsi, y como dari en Afganistán. Es una lengua hablada en Irán, Tayikistán, Afganistán, Azerbaiyán, parte de la India y parte de Pakistán. Otras lenguas socialmente relevantes habladas en el país después del persa (58%) son los siguientes: 27% azari, 9% kurdo, 2% lori, 1% baluchi, 1% árabe, 2% otros.

Los recursos naturales del país incluyen el petróleo, el gas natural, el carbón, el cromo, el cobre, el mineral de hierro, el plomo, el manganeso, el cinc, y el sulfuro. Otros productos famosos de Irán son las alfombras, el caviar, los pistachos, y el azafrán.

En el año 1979 la Revolución Islámica bajo el liderazgo del ayatollah Jomeini acabó con el régimen del último Shah (rey) de Persia, Mohammad Reza Pahlavi, que se había alzado con el poder en 1953 tras un golpe de Estado y que gozaba del apoyo de EE UU. En el año 1989 falleció el ayatollah Jomeini y le sustituyó el ayatollah Jamenei. En la actualidad el ayatollah Alí Jamenei es el líder supremo del país y tiene la última palabra en todas las decisiones de Estado.

* naziab71@hotmail.com

Introducción

En este artículo ofrecemos un breve panorama de la enseñanza y el aprendizaje del español para alumnos adultos en Irán, centrando nuestra atención en la situación de la capital, Teherán. Ofrecemos primero unos breves apuntes sobre el contexto general en el cual se inserta este tipo de enseñanza. A continuación esbozamos las características más destacadas de la situación de la enseñanza del español en dos centros específicos, por un lado una universidad privada y, por otro, una academia superior especializada en la enseñanza de lenguas. Para el segundo de estos dos centros ofrecemos los resultados de una encuesta informal hecha con un grupo de alumnas del mismo. En el último apartado ofrecemos algunas reflexiones finales sobre la situación de la enseñanza del español en este país y consideramos las perspectivas para el futuro.

El contexto general de la enseñanza del español en Irán

La mayoría de los estudiantes universitarios en Irán son mujeres. Según cifras oficiales publicadas en el periódico *Ham Mihan*, en junio de 2007, el 66 por ciento de los estudiantes admitidos en las universidades iraníes eran mujeres. Y esta proporción es todavía mayor en los departamentos de lenguas modernas y traducción incluyendo, por supuesto, el español. Para poder acceder a la universidad, los estudiantes de esta carrera deben superar un examen escrito que comprende pruebas sobre farsi, inglés, español, árabe y religión.

Hace relativamente poco tiempo, a principios de los años 90, el panorama de la enseñanza y el aprendizaje del español en Irán no era muy prometedor. En aquel entonces solamente era posible estudiar esta lengua en la universidad privada Azad-e Eslamí o acudiendo a alguna clase particular. También hay que mencionar que la Embajada de México empezó a ofrecer cursos de español en su sede pero, como no tenían permiso oficial del gobierno iraní, tuvieron que suspender las clases. No obstante, continuaron con su programa de actividades culturales, ofreciendo sesiones de películas en lengua española y organizando fiestas tradicionales para todos los alumnos de español que quisieran asistir.

A pesar de las dificultades, poco a poco ha ido mejorando la situación de la enseñanza del español en Irán y hoy en día podemos mirar hacia el futuro con algo más de optimismo.

La situación de la lengua española en la universidad privada Azad-e Eslamí en Teherán

En una serie de entrevistas informales llevadas a cabo durante una visita a este centro recientemente, pude recopilar la siguiente información sobre la situación de los alumnos que estudian español en esta institución.

La mayoría de los estudiantes no saben nada de español cuando entran en el departamento, y empiezan con el nivel inicial, es decir con el alfabeto. La licenciatura dura cuatro años. Desgraciadamente, el sistema de aprendizaje todavía deja mucho que desear. Los estudiantes todavía empiezan a aprender la lengua con métodos algo desfasados, utilizando libros de enseñanza de español para extranjeros de hace ya bastante tiempo.

En los cursos medios y superiores la elección de los materiales pedagógicos es responsabilidad de los profesores y éstos ofrecen a los alumnos materiales preparados a partir de los cuales pueden hacer sus propias copias. La universidad no tiene los recursos necesarios para comprar materiales de enseñanza adecuados y existen pocos libros españoles en la biblioteca.

La mayoría de los profesores son iraníes. El jefe del Departamento elige a éstos por medio de una entrevista y también deben pasar una prueba de idoneidad ideológica.

En el nivel superior los alumnos tienen acceso al laboratorio de lenguas durante 4 horas a la semana. También existe un servicio especial en el cual pueden hacer copias gratuitas de las pocas

cintas de audio y películas existentes: *El rey león, La colmena, La vida continúa*, etc.

El número de alumnos por clase es de 50 a 60. El 90 por ciento de los estudiantes acaban sus estudios, pero solamente un 10 por ciento de los graduados encuentran un trabajo relacionado con sus estudios, por ejemplo en agencias de viaje como intérpretes y guías nativos o como traductores en algunas oficinas comerciales. El motivo principal que lleva a algunos a dejar los estudios es que no ven posibilidades claras de un trabajo en el futuro.

La presencia de la lengua española en El Instituto de Formación Científica y Técnica de Kish en Teherán

El Instituto de Formación Científica y Técnica de Kish es una academia semi-privada especializada en la enseñanza de lenguas modernas, sobre todo el inglés, a alumnos adultos. Fue la primera academia semi-privada en ofrecer cursos de español para adultos en Teherán, empezando en el año 1997.

En una serie de entrevistas informales llevadas a cabo durante una visita a este centro recientemente pude recopilar la siguiente información sobre la situación actual y las características de los alumnos de español.

El 40% de los estudiantes son alumnos de las universidades que ofrecen cursos de español en Teherán, y por esta razón ya tienen algún conocimiento previo de esta lengua. La mayoría de los estudiantes son mujeres de 20 a 35 años. El número mínimo en cada clase es de 8 alumnos y el máximo de 24.

El programa completo para el aprendizaje del español comprende unas 800 horas en total. El programa se divide en 16 cursos y cada curso dura un mes y medio. Solamente el 30% de los estudiantes acaba este ciclo completo.

En los primeros cursos utilizan cintas de audio, pero desde el cuarto curso los estudiantes empiezan a ver películas en el aula, algunas como *La bella y la bestia, Hable con ella, Un día inolvidable, Don Quijote*, etc. En el nivel superior tienen un "taller de conversación".

Todos los profesores son iraníes, normalmente licenciados de las universidades de Teherán. Otros han residido una temporada en España o Latinoamérica y tienen algún diploma o certificado del Instituto de Cervantes o de las Escuelas Oficiales de Idiomas en España. La selección de los profesores se lleva a cabo mediante un examen escrito y una entrevista. Después de pasar estas pruebas tienen que asistir a un curso de formación didáctica de 36 horas.

En cuanto a las razones que llevan a los alumnos a estudiar español, se nos facilitó la siguiente información. Algunos eligen el español como su segunda lengua extranjera, puesto que ya saben otra lengua como el inglés, el alemán, el francés, etc. Otros no saben ninguna otra lengua pero deciden aprender español porque está de moda o les parece que aprender este idioma es más fácil que otras lenguas. Algunos sienten un interés especial por las canciones en lengua española, mientras otros necesitan aprender esta lengua para poder viajar a España o a los Estados Unidos, o porque tienen la residencia fijada en uno de estos países. Algunos estudiantes ya licenciados vienen con la intención de desarrollar sus conocimientos para poder continuar sus estudios en alguna universidad española o para pedir alguna beca.

El profesorado opina en general que aprender esta lengua no tiene ninguna aplicación inmediata en la vida de los estudiantes. Quizás en algún futuro podrían encontrar un trabajo en una empresa privada española, o en las embajadas, etc. No obstante, parece que los estudiantes no tienen normalmente el nivel y los conocimientos suficientes como para dedicarse a estos trabajos.

Para tener más información sobre la situación pedagógica en este centro también llevamos a cabo una encuesta en farsi y de forma escrita con 33 de las estudiantes del centro (todas eran mujeres). Hicimos la encuesta en la lengua materna porque pensábamos que las alumnas no tendrían un dominio adecuado del español como para escribir las respuestas en esta lengua y tampoco disponíamos de mucho tiempo.

Las alumnas encuestadas estudiaban en tres niveles distintos del programa de enseñanza: los cursos 4, 5, y 6. La edad de las encuestadas iba de los 19 a los 28 años. Todas eran estudiantes universitarias o licenciadas de distintas carreras (no de lengua española), excepto dos que tenían un master.

Las preguntas planteadas en la encuesta son las que vienen a continuación. Las respuestas se ofrecen después de cada pregunta de manera resumida, para evitar repeticiones innecesarias.

P: *Antes de asistir a estas clases, ¿sabía algo sobre esta lengua?*
R: De las 33 alumnas encuestadas, 11 eran estudiantes universitarias en departamentos de español, especialmente de la universidad privada Azad-e Eslamí, y como es lógico, allí habían aprendido algo de la lengua antes de asistir a las clases en la academia Kish. Las demás alumnas habían empezado desde el alfabeto.

P: *¿Por qué le interesa estudiar la lengua española?*
R: Les interesaba la cultura española y sudamericana, la música y la literatura, o querían aprender diferentes lenguas en general. También estudiaban para ampliar y desarrollar sus conocimientos del español para poder viajar a España o a los Estados Unidos, o continuar sus estudios en España. Querían encontrar un buen trabajo en el futuro en Irán o en el extranjero o prepararse para el examen de acceso a la universidad. Algunas ya sabían inglés o francés y querían aprender español como su segunda o tercera lengua extranjera. Les parecía que era necesario saber otra lengua además del inglés. Consideraban que el español es una lengua muy bella, rítmica y sonora, la segunda lengua en el mundo y sobre todo en los Estados Unidos, y que el español se parece mucho al francés.

P: *¿Qué sabe sobre España (su gente, la cultura, la historia, etc.)?*
R: Tenían una información general sobre la literatura, la historia y la geografía, el turismo, y el arte. Ponían como ejemplo la presencia de los árabes en España, sobre todo en el sur, la guerra civil y los años de gobierno del General Franco. Mencionaban el nombre de algunos pintores y poetas famosos como García Lorca, Picasso, etc. También sabían algo sobre la monarquía española y el rey Juan Carlos.

Lo curioso era que algunas alumnas pensaban que, desde el punto de vista cultural, los españoles se parecen mucho a los iraníes. Opinaban que por la larga existencia de los árabes en el país los españoles tendrían muchas costumbres en común con los árabes y de hecho con los iraníes (aunque los iraníes no somos árabes). También opinaban que la gente española es gente tradicional, religiosa, alegre, simpática y divertida, y que tienen costumbres interesantes como las corridas de toros, el baile flamenco, el carnaval, o la fiesta del tomate, etc.

P: *¿El aprender esta lengua tiene alguna aplicación en su vida actual, en el ambiente laboral?*
R: La mayoría contestaron que no. Dos de ellas, que eran profesoras de lengua inglesa, dijeron que estudiar español les ayudaba con sus clases de inglés. Otra alumna opinaba que no tenía ninguna aplicación en su vida inmediata pero que, por el mero hecho de aprender una lengua extranjera que nadie en su entorno conocía, se sentía orgullosa y satisfecha de sí misma y comentaba: "una lengua nueva, una vida nueva". Otra comentaba que cuando decía a la gente que estaba estudiando español en la universidad todo el mundo la miraba con sorpresa ya que el inglés, el francés y el alemán eran todavía las lenguas más estudiadas y conocidas en la sociedad iraní. Para otras dos estudiantes que trabajaban en el ámbito de la informática les parecía útil porque en su trabajo les pedían el dominio de una segunda lengua además del inglés.

P: *¿Qué método o enfoque de enseñanza le podría ayudar para aprender mejor esta lengua?*
R: La mayoría dijeron que les gustaría tener la oportunidad de conversar más en el aula, tener acceso a la prensa, novelas y otros libros, poder disfrutar del acceso al laboratorio para escuchar cintas de audio, ver películas o programas de televisión (series, noticias, etc.), sobre todo

con subtítulos. Deseaban poder conversar con nativos y lamentaban que estas posibilidades no existieran en Irán. Dos de ellas ponían más énfasis en la repetición y en dedicar el mismo tiempo a las diferentes destrezas: escuchar, escribir, leer y hablar. Lo interesante era que sólo dos de ellas insistían en el papel de un buen profesor, quizás pensando que con los nuevos sistemas de aprendizaje es el alumno quien tiene que decidir qué quiere aprender y cómo.

P: *Si usted es estudiante de español en una de las universidades de Teherán, ¿por qué viene también a este centro?*
R: En su facultad había demasiados estudiantes en cada aula; no tenían acceso suficiente al laboratorio o no tenían la oportunidad de conversar y poner en práctica la gramática y el vocabulario nuevo que habían aprendido. También se quejaban de los métodos antiguos y tradicionales basados en la gramática y en la teoría que seguían aplicándose todavía en las universidades. Asistir a clase en el centro Kish era como una ayuda y un complemento a lo que hacían en la universidad.

P: *Después de aprender esta lengua, ¿tendrá alguna aplicación en el futuro?*
R: La mayoría contestaron que no, excepto las alumnas que estudiaban español en la universidad y algunas que tenían la intención de viajar a los Estados Unidos o a España o tenían la residencia fijada en uno de estos países. Aun así, tenían la esperanza y la ilusión de utilizar este idioma en algún trabajo en el futuro o simplemente para poder entender canciones en español, aprender una lengua viva e importante, mantener una conversación con nativos hispanohablantes, o para leer diversos libros directamente en esta lengua.

Mirando hacia el futuro

La situación actual del idioma español en Irán ha mejorado mucho en los últimos años. Ya no es una lengua desconocida y exótica como a principios de los años 90. Existen muchas traducciones de obras españolas al farsi e incluso algunas revistas enfocadas hacia escritores hispanohablantes, como por ejemplo *Golestaneh*, etc. Gracias a las antenas parabólicas que existen en muchas casas particulares iraníes (a pesar de la prohibición oficial) los estudiantes pueden acceder a algunos canales de televisión extranjeros en español. Tampoco podemos olvidar el papel fundamental de Internet, que permite el acceso a textos reales en los periódicos, etc. En la radio estatal cada mañana se emite un programa en español durante aproximadamente una hora.

En la actualidad, además de varios centros y academias que se dedican a la enseñanza de este idioma, como el Instituto de Formación Científica y Técnica de Kish, existen tres universidades en Teherán que ofrecen esta lengua en el nivel de licenciatura: la universidad privada Azad-e Eslamí (desde hace aproximadamente 20 años), la universidad pública Allameh Tabatabai y La Universidad de Teherán. Es interesante observar que en esta última universidad, en la Facultad de Lenguas Extranjeras, también existe desde hace dos años la posibilidad de estudiar la lengua catalana.

Hoy en día no existe todavía la posibilidad de cursar estudios doctorales en el ámbito de la lengua española. Quizás uno de los motivos sea por la falta de profesores suficientemente preparados en este nivel. Sin embargo, gracias a las becas brindadas por la Agencia Española de Cooperación Internacional, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, cada vez existen más posibilidades para que los iraníes puedan desarrollar y completar sus estudios lingüísticos fuera de Irán.

Desgraciadamente, los materiales pedagógicos que existen son todavía escasos y de baja calidad. Necesitamos iraníes más especializados en esta carrera, con buenos conocimientos y capaces de crear materiales (libros, diccionarios, etc.) de enseñanza del español diseñados específicamente para hablantes de la lengua persa.

A pesar de todas las dificultades, la situación va mejorando poco a poco y hay que mirar hacia el futuro con optimismo.

Congresos celebrados

XXVII Congreso Internacional de AESLA

Del 26 al 28 de marzo de 2009, se celebró en Ciudad Real el XXVII Congreso Internacional de AESLA con el lema "Modos y formas de la comunicación humana". El objetivo, según sus organizadores, era ofrecer un foro de discusión que reflejase la naturaleza multidisciplinar de gran parte de la investigación en Lingüística Aplicada y que sirviera de lugar de confluencia entre investigadores de las diferentes disciplinas que tienen como objetivo prioritario el estudio del lenguaje en todas sus manifestaciones, en especial el de aquellas formas de comunicación humana que no giran exclusivamente en torno a la expresión verbal. Las áreas temáticas estuvieron representadas por los diez paneles temáticos en que se estructura esta Asociación, a saber:

- Adquisición y aprendizaje
- Enseñanza de lenguas y diseño curricular
- Lengua para fines específicos
- Psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística
- Sociolingüística
- Pragmática
- Análisis del discurso
- Lingüística de corpus, computacional e ingeniería lingüística
- Lexicología y lexicografía
- Traducción e interpretación

El español y el inglés fueron las lenguas oficiales del Congreso en el que, además de 5 conferencias plenarias a cargo de distinguidos especialistas españoles y extranjeros, se presentaron numerosas comunicaciones cuyos resúmenes pueden consultarse on-line en *http://www.aesla.uji.es/congresoxxvii/es/*, pinchando luego Resúmenes en la columna de la izquierda. Para los socios de ASELE, seguramente serán de interés los correspondientes a los dos primeros paneles, de los cuales destacamos los siguientes:

Adquisición y aprendizaje

"Grados de explicitud en la atención a la forma", por *Irene Alonso Aparicio*; "¿Hay cambios en el uso de los tiempos de pasado en pruebas indirectas después de una instrucción focalizada en la forma?", por *Rosa Mª Lucha Cuadros* y *Cynthia Baerlocher Roche*; "¿Mejoran en algo más que en fluidez los alumnos en contexto de inmersión?, por *Asunción Martínez Arbelaiz* y *Isabel Pereira*.

Enseñanza de lenguas y diseño curricular

"La evolución de creencias sobre el aprendizaje de un idioma por profesorado de inglés en formación", por *Mª Elvira Barrios Espinosa*; "La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante", por *Inmaculada Escudero* y *Rosario Guerra*; "La influencia de la lectura en la emocionalidad del lector de E/LE", por *Fair Floresta Andrade Neta*; "Procesos de escucha en la enseñanza de LE: ¿cómo escuchan tus alumnos?", por *Susana Martín Leralta*.

Marlene Fernández Pérez
Universidad de La Laguna

Próximos congresos

17 de junio - 19 de junio de 2009
Phonetics and Phonology in Iberia 2009,
Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
Info: Mercedes Cabrera-Abreu.
Email: *papi2009@ulpgc.es*
Web: *http://www.congresos.ulpgc.es/papi2009/*

19 de junio - 20 de junio de 2009
Workshop on Interfaces in L2 Acquisition,
Lisboa, Portugal.
Info: Ana Madeira.
Email: *ana.madeira@fcsh.unl.pt*
Web: *http://www.clunl.edu.pt/en/*

7 de julio - 8 de julio de 2009
Language Learning and Teaching,
5th Annual Conference,
Manchester, United Kingdom,
Info: Gee Macrory.
Email: *g.macrory@mmu.ac.uk*
Web: *http://www.baal.org.uk/sigs_learnteach.htm*

8 de julio - 11 de julio de 2009
7th International Symposium
on Bilingualism,
Utrecht Universtity, Netherlands.
Info: Germaine Poot.
Email: *isb7@uu.nl*
Web: *http://www.let.uu.nl/isb7/*

17 de agosto - 21 de agosto de 2009
XVII Symposium on Languages for
Specific Purposes,
Aarhus, Denmark.
Info: Sabina Bjerre Hansen.
Email: *LSO2009@asb.dk*
Web: *http://www.asb.dk/LSP2009*

2 de septiembre - 5 de septiembre de 2009
European Second Language Association
Annual Conference,
Cork, Ireland,
Info: Martin Howard.
Email: *eurosla19@ucc.ie*
Web: : *http://www.eurosla19.com*

3 de septiembre - 5 de septiembre de 2009
VIII Congreso Internacional AELFE,
La Laguna, Tenerife, Spain.
Info: Alejandro López.
Email: *aflopez@ull.es*
Web: *http://webpages.ull.es/users/aelfe09/*

7 de septiembre - 10 de septiembre de 2009
Barcelona Summer School on Bi- and
Multilingualism,
Barcelona, Spain.
Info: Carmen Pérez.
Email: *bilingualism.school@upf.edu*
Web: *http://www.upf.edu/dtf/recerca/summer/*

9 de septiembre - 12 de septiembre de 2009
EUROCALL 2009,
Gandía, Valencia, Spain.
Info: Margaret Gammell.
Email: *margaret.gammell@ul.ie*
Web: *http://eurocall-languages.org*

13 de septiembre - 16 de septiembre de 2009
3rd International Conference on Task-Based
Language Teaching,
Lancaster, United Kingdom,
Info: TBLT 2009 Organising Committee.
Email: *tblt2009@gmail.com*
Web: *http://www.lancs.ac.uk/fass/events/tblt2009/*

15 de septiembre - 18 de septiembre de 2009
The 12th International Conference
Dialogue Analysis,
Barcelona, Spain,
Info: Clara Lorda.
Email: *clara.lorda@upf.edu*
Web: *http://www.upf.edu*

23 de septiembre - 26 de septiembre de 2009
XX Congreso Internacional de Asele,
Comillas, Cantabria, España.
Info: Inmaculada Martínez.
Email: *martinezi@fundacioncomillas.es*
Web: *www.xxcongresoasele.es*

www.dpili.com: un 'podcast' para aprender y enseñar español

En el ámbito del *e-learning* o "Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)" se ha desarrollado de manera reciente lo que conocemos como *Mobile Learning (M-learning)* o "Aprendizaje Móvil", esto es, propuestas para la enseñanza y el aprendizaje mediante dispositivos móviles —teléfono móvil o celular, agenda electrónica, PDA, *table-PC, ipod*, etc—, en general, cualquier dispositivo electrónico con conexión inalámbrica.

En el contexto del *M-learning*, un *podcast* es un archivo de audio en formato mp3 que el estudiante o el profesor puede descargarse de Internet para escucharlo cuando quiera en su ordenador personal o en su *ipod*. Es un material didáctico para el autoaprendizaje del alumno o un material complementario para el aula.

El objetivo prioritario de este material didáctico es que cualquier estudiante que aprenda español o cualquier profesor puedan disponer de un material complementario para el aprendizaje o el autoaprendizaje

El eje del aprendizaje es la **narración** en primera persona de la vida de una joven de veintiún años, Pili, estudiante de Bellas Artes en la Universidad de Salamanca que, al comienzo de su historia se traslada a Madrid, donde comparte piso con otros estudiantes. La trama resulta fundamental o, al menos, así lo creemos.

Los **destinatarios** de este material didáctico son, en primer lugar, estudiantes de nivel B1-B2 que aprenden español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en cualquier país de los cinco continentes, y que precisan un material complementario para su aprendizaje en una institución o para el aprendizaje autónomo; también, profesores que consideren esta propuesta adecuada como material complementario para sus clases; así mismo, el estudiante que aprende español en un país de habla hispana, aunque su situación de inmersión lingüística y cultural

puede hacer menos urgente un material didáctico como el que proponemos.

La **periodicidad** es semanal y está en consonancia con el calendario anual de la cultura española, de manera que cada *podcast* hace referencia al momento del año en que se edita; para poner un ejemplo, el podcast correspondiente a la semana del 5 de enero se centra, entre otros aspectos, en la celebración de la festividad de los Reyes Magos. Esta característica promueve la implicación cultural del que aprende al ponerle en contacto directo con la idiosincrasia sociocultural.

El material didáctico que se proporciona a través de un podcast no es un método, sino un **material complementario** —para el alumno o para el profesor—, por lo tanto, no hay una progresión lineal de contenidos —gramaticales,

funcionales, léxicos, pragmáticos, discursivos o culturales—; sin embargo, las muestras de lengua y la ejercitación se mantienen dentro de un nivel concreto de competencia lingüística y comunicativa, según los *Niveles de referencia* del Instituto Cervantes a partir de las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2002).

La **metodología** en la enseñanza y aprendizaje de lenguas constituye una encrucijada de caminos, una elección del profesor consensuada en alguna medida con el alumno. Sin embargo, el **alumno**, se encuentre en una situación de inmersión, de aprendizaje formal, de adquisición o mixto, opta por un material al que accede de forma cómoda y que le permite aprender y/o practicar su español en el momento en que decida. Por otro lado, el **profesor**, ya enseñe en un contexto de habla hispana o en su propio país, precisa materiales complementarios atractivos y eficaces que pongan al alumno en contacto con algún fragmento de la cultura objeto de aprendizaje, y Pili nos lleva de la mano, de una primera mano lúdica y vitalmente documentada: es la vida de una joven española que cada semana escribe y graba su vida para Lucy, su amiga americana del alma.

Las **competencias** que se desarrollan —de acuerdo con el MCER (2002)— en el marco/ámbito de la competencia comunicativa son, de forma prioritaria, los componentes lingüístico y sociolingüístico. La **competencia lingüística** incluye "los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema" (MCRE, 2002: 13) y, en este sentido, este *podcast*, través de las actividades propuestas en su Guía Didáctica, permite ejercitar contenidos gramaticales y léxicos. Por otro lado, las **competencias sociolingüística y sociocultural** tienen especial relevancia: la primera, entendida como "las condiciones (...) del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases, y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una determinada comunidad" (MCRE, 2002: 14); la segunda, la sociocultural, concebida como "la capacidad de una persona para utiizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla" (DTELE, 2008: 101): a las dos se presta atención en esta propuesta didáctica y entendemos que tienen importancia, en tanto en cuanto, nuestro principal propósito es, por sí mismo o a través del profesor, en contacto con la idiosincrasia cultural objeto de aprendizaje.

Las **destrezas o habilidades lingüísticas** que se potencian y ejercitan son la comprensión auditiva y la comprensión lectora, y en una medida relativa, la expresión escrita, en tanto en cuanto, la Guía didáctica propone ejercicios para completar con la palabra y/o expresión adecuada.

La **unidad didáctica** se ha concebido con una estructura cerrada que se repite en cada *podcast*, de manera que el estudiante adquiera una rutina que es beneficiosa para el aprendizaje autónomo. (Ver tabla en la siguiente página.)

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas, los *podcasts* como parte del aprendizaje móvil, una propuesta que, desde el punto de vista metodológico no resulta novedosa en cuando a los procedimientos, pero sí en lo que se refiere al soporte y a su adaptación a las necesidades sociales y educativas; en este sentido, el *podcast* www.dpili.com constituye una propuesta didáctica concreta y audaz, especialmente dirigida al autoaprendizaje.

Rosana Acquaroni Muñoz
Universidad Complutense de Madrid

Texto (auditivo y transcripción)	**Texto narrativo en forma de diario** en el que Pili se dirige a su amiga americana, Lucy, hablándole de su vida en España con el propósito de que Lucy, además de mantener la amistad, se familiariza con aspectos socioculturales
Explicación (auditiva y transcripción)	Texto narrativo en el que Pili **explica expresiones y aspectos socioculturales** que se han destacado en el texto y que se han seleccionado por su interés.
Vocabulario español-inglés	Una selección de 10-12 vocablos o **expresiones cuya comprensión presenta dificultad**.
Comprensión auditiva	La compresión auditiva del texto **se ejercita** mediante dos actividades: a) Indicando si la afirmación es VERDADERA o FALSA. b) Eligiendo una de las tres afirmaciones que se proponen.
Vocabulario	Los vocablos o expresiones seleccionados en el vocabulario bilingüe **se ejercitan** mediante dos procedimientos: a) Relacionar el vocablo o expresión con su significado. b) Elegir el vocablo o expresión adecuado en el contexto dialogado que se propone.
Gramática	En cada unidad **se selecciona un aspecto gramatical** que, dentro del nivel de competencia B1-B2, resulta relevante en el podcast: a) Conceptualización gramatical. b) Ejercitación contextualizada.
Enlaces de interés cultural	Se proporciona una breve **selección de enlaces** de interés en relación con los **aspectos culturales** mencionados en el texto.
Solucionario	Al final de la unidad didáctica se presentan las soluciones a las actividades de **comprensión auditiva, vocabulario y gramática**.

Águila Escobar, Gonzalo.
Los diccionarios electrónicos del español

Arco/Libros, S.L. Cuadernos de Lengua Española 105, Madrid, 2009.

Como ya señala el autor en la Introducción, "junto a los diccionarios tradicionales en formato impreso vienen (*sic*) proliferando desde hace años la publicación de estas obras en formato electrónico". Así pues, además de analizar las principales características de este fenómeno, se propone el Dr. Águila Escobar describir la naturaleza, funcionamiento y aplicaciones didácticas de los principales diccionarios electrónicos existentes en español centrándose para ello en el proceso de conversión al formato electrónico y no en la edición impresa de la que son deudores.

Consta el libro de cuatro capítulos en los que, tras dedicar los dos primeros a discutir el papel de la informática en la lexicografía, haciendo de paso algunas precisiones terminológicas y a señalar las ventajas e inconvenientes de los diccionarios electrónicos, pasa el autor a analizar con más detalle nueve diccionarios digitalizados del español, con arreglo a los siguientes criterios:

a) Descripción general de las obras digitalizadas: edición impresa y edición digitalizada.
b) Manual de instrucciones.
c) Procedimientos de instalación o sistema operativo.
d) Descripción del entorno informático.
e) Tipos de búsqueda. Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua español
f) Aplicaciones y peculiaridades.

Incluimos a continuación la lista de estos nueve —mal llamados, según el autor— diccionarios digitalizados, con sus siglas correspondientes:

1. *Diccionario de la lengua española*, Espasa-Calpe: Madrid, 1995 {1998}. (DRAE95).
2. *Diccionario de la lengua española*, Espasa-Calpe: Madrid:, 2003. (DRAE03)
3. *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1997) {2001}, Gredos: Madrid. (DUE)
4. *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Espasa-Calpe: Madrid, 2001. (NTLLE).
5. *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, de R.J.Cuervo, Herder: Barcelona, 2002. (DCR).
6. *Gran Diccionario de la Lengua EspañolaVOX*, Spes: Barcelona, 1996 {2003} (GDLE96 y GDLE03).
7. *Diccionario general de la lengua española VOX*, Spes: Barcelona, 1997. (DGLE).
8. *Diccionario de uso español en América y España VOX*, Spes: Barcelona, 2002.
9. *Diccionario de uso del español actual, CLAVE*, SM: Madrid, 1997 {2002}. (CLAVE).

En los Capítulos 3.8 al 3.13, también se analizan otros cinco diccionarios, aunque de forma más breve, en parte porque, como dice el autor, "ofrecen menos posibilidades: prescinden de manuales de instrucciones o sus herramientas de búsqueda son mínimas".

Para los usuarios presumiblemente más habituales, es decir, profesores y alumnos, el capítulo 4.1.2. *Aplicaciones didácticas* quizás les resulte muy interesante, por lo que parece oportuno reproducir aquí las líneas de aplicación que se sugieren y que son las siguientes. (V. pág. siguiente escaneada del original.)

Como fácilmente se comprenderá, no todo está hecho en el campo de la lexicografía electrónica: entre los retos pendientes, Capítulo 4.2., figuran el diccionario escolar electrónico, cómo disponer la visualización de artículos, si es útil un motor de búsqueda muy complejo para edades escolares tempranas, los diccionarios didácticos del español como lengua extranjera, etc.

Termina este Cuaderno, al igual que todos los de esta colección, con un apartado de ejercicios para revisar y consolidar lo aprendido, así como con una bien nutrida y pertinente sección bibliográfica.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

- El diccionario inverso contenido en muchos diccionarios electrónicos pudiera servir de instrumento para la creatividad literaria a la hora de producir textos poéticos. A la vez que el alumno busca sus rimas, está jugando con las palabras.
- En Bachillerato, el alumno está ya en disposición de valorar las obras lexicográficas como productos propios de su tiempo y en los que subyace una ideología. Así, podemos hacer que mediante la búsqueda de una lista de unidades relativas al género ("mujer", "varón", "torro/a"...) raza, o religión, reflexionen sobre el significado y el mundo actual.
- Para la explicación del origen del léxico sería muy interesante consultar el *Diccionario de uso español en América y España VOX*, donde pueden realizar una selección de los lemas dependiendo del siglo de introducción, de la lengua de procedencia, etc.
- Algunos de estas obras admiten la elaboración de un diccionario virtual o personalizado, mediante el cual los alumnos pueden configurar su propio léxico, de acuerdo con diversos criterios: palabras nuevas, desconocidas, de ámbitos temáticos, sinónimos, etc.
- El acceso de algunas obras citadas mediante listas predefinidas es de gran utilidad para la enseñanza del léxico: siglas, homonimia, fraseología, etc.
- Es necesario que sepamos aplicar las oportunidades que ofrecen las distintas obras en el transcurso de la programación didáctica de nuestra asignatura. Sería muy interesante que cuando se aborden algunos aspectos de paremiología, por ejemplo, se acuda a diccionarios que incluyen refranes como es el caso de *E-Dicion@rios Espasa*.
- En Bachillerato podemos ofrecer una serie de incorrecciones gramaticales centradas en el uso verbal, cuya solución deba pasar por la consulta del *Diccionario de construcción y régimen*.
- A través de la cartografía lingüística y el cuadro de lenguas de los diccionarios Larousse, los alumnos se percatarán de la variedad de lenguas, de sus ámbitos de uso o de sus raíces.
- La variedad de normas del español es hoy más que nunca una realidad asumida por la Real Academia, como demuestra el talante panhispánico presente en sus últimas obras. A través del léxico y del *Diccionario de uso español en América y España VOX*, lograremos conseguir que los alumnos se percaten de esa diversidad, realizando búsquedas de divergencias léxicas y viendo en qué cambia el sentido y dónde.
- Las herramientas de conjugación verbal permitirán emplear los verbos de manera adecuada y consultar aquellos verbos que tienen alguna peculiaridad: defectivos, irregulares, pronominales, etc.
- Si lo que queremos es concienciar a los aprendices de la importancia que tiene la lectura de los manuales para la correcta utilización y comprensión de un diccionario, nada mejor que plantear un obstáculo en el que tenga que acudir a ellos para solucionarla. Por ejemplo, el *DUE* emplea muchas abreviaturas que hay que conocer: propongamos una búsqueda en cuyo resultado haya un gran número de ellas.

Gómez de Enterría, Josefa.
El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje

Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L. Editorial Arco/Libros, 2009, 191 pp.

Las transformaciones económicas y sociales que la globalización ha potenciado representan un fuerte impulso para el estudio de los lenguajes de especialidad, un sector del aprendizaje de lenguas que requiere ser delimitado con rigor, ya que ofrece gran diversificación por la variedad de situaciones y contextos en los que se puede situar. Con este fin, la editorial Arco/Libros acaba de publicar *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje,* un nuevo título dentro de la colección de "Manuales de formación de profesores de español segunda lengua", que dirige M.ª Luz Gutiérrez Araus.

La autora de este manual, Josefa Gómez de Enterría, señala que entre los objetivos que se propone es prioritario considerar la formación del profesor de Español Lengua de Especialidad en un plano cercano al del mediador lingüístico, de tal manera que estos docentes no estén mediatizados por la dicotomía que se plantea entre la lengua común y la lengua de especialidad, sino que sean capaces de aplicar las estrategias de aprendizaje que requiere el profesional especializado al que va enfocada su tarea docente, es decir, al alumno.

El libro se articula en trece capítulos, cada uno de los cuales finaliza con un apartado de ejercicios que, más que actividades, constituyen una excelente base para la reflexión sobre los contenidos tratados y sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo primero se titula "Las lenguas de especialidad" y se centra en la descripción de la comunicación en los ámbitos de especialidad de las ciencias, las técnicas y las profesiones. También aborda las coincidencias y las divergencias entre la lengua común y las lenguas de especialidad, aunque no cabe duda de que también estas últimas presentan marcadas diferencias entre ellas tanto por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.), como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semi-divulgación, divulgación, etc.

El segundo capítulo aborda el tema de "Los vocabularios especializados" y en él se describen procesos neológicos, de creación morfológica (prefijación, sufijación, unidades parasintéticas y compuestos), así como algunas características de ciertas unidades sintagmáticas (haplología, siglas, acrónimos y acuñaciones metafóricas).

El léxico y las marcas discursivas de los textos especializados constituyen sus rasgos lingüísticos más destacados. Groso modo se puede afirmar que estos vocabularios constituyen conjuntos no siempre homogéneos con características propias, porque es evidente que en su interior se pueden establecer diversos subconjuntos que son necesarios para llevar a cabo su clasificación y estudio.

El capítulo tercero trata sobre los diccionarios especializados, analiza sus características y establece una clasificación. Los repertorios que acogen los vocabularios de especialidad, es decir, aquellos que contienen los términos específicos de ámbitos temáticos determinados, se ocupan de un metalenguaje que no constituye la totalidad de la lengua común y, además, deben aportar la información descriptiva sobre esos términos, proporcionando también, algunas veces, la orientación de carácter normativo.

Los textos especializados son el eje del cuarto capítulo, en el que se abordan su tipología, sus características y, finalmente, los documentos especializados que el profesor debe acercar hasta el aula para que los alumnos realicen la inmersión en el área temática propuesta. Los documentos auténticos pueden ser orales (documentos sonoros, grabaciones, etcétera.) o escritos (textos y documentos). Estos discursos auténticos, además de informar, muestran al alumno la variedad de documentos característi-

cos de cada actividad profesional: contratos, pólizas, cartas, actas, informes, etc., y le facilitan el carácter funcional en el que necesariamente se debe situar la comunicación.

La autora distingue varios niveles de discurso científico escrito, atendiendo al tipo de publicación en la que se produce la comunicación: un primer nivel en el que la situación comunicativa se puede considerar de *especialización científica,* cuando se desarrolla en un ámbito de investigación universitario o similar; un segundo nivel, que se corresponde con la *semi-divulgación científica,* y un tercer nivel, que se corresponde con la *divulgación científica.*

El capítulo quinto aborda la compilación de corpus textuales y analiza sus objetivos, sus características y el procesamiento de la información. Los textos propios del ámbito de especialidad que van a constituir el corpus pueden ser de especialización científica pero también de divulgación, según la mayor o menor especialización de los alumnos del ámbito meta a los que estarán destinados.

Josefa Gómez es partidaria de emplear corpus como material didáctico en los que los textos especializados se puedan alternar con otros más novedosos como los que proceden de las publicaciones de semi-divulgación. Aunque también resulta adecuada para la programación de los niveles de aprendizaje más bajos la selección de textos de prensa, tanto de diarios de gran tirada, como de publicaciones periódicas de semi-divulgación o incluso de publicaciones plenamente divulgativas.

El futuro profesor deberá valorar en su conjunto los textos de especialidad, sobre todo los textos de temas económicos, salud y bienestar social, gestión del turismo, asuntos jurídicos, política internacional, etc., sin olvidar el aporte que –como material pedagógico–constituyen algunos discursos de divulgación como, por ejemplo, las instrucciones e informaciones para el usuario, cuando han sido emitidas por las empresas bancarias, aseguradoras, empresas e instituciones turísticas, instituciones sanitarias públicas y privadas, etcétera. Con todos ellos deberá compilar el corpus textual que constituye la base documental de su programación, considerando al mismo tiempo que los documentos auténticos empleados en el aula para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua deben ser motivadores y novedosos.

El sexto capítulo trata sobre los ámbitos de especialidad con fines didácticos y la demanda para la enseñanza de español con fines profesionales. La autora afirma que es fundamental valorar como punto de partida la naturaleza de la/s lengua/s de especialidad, ya que solo así se conseguirá hacer una verdadera descripción de la lengua objeto del proceso de aprendizaje que, evidentemente, es el factor indispensable para la formación del docente. Entre los ámbitos de especialidad del español que el futuro profesor debe conocer es preciso señalar el de los negocios, el del turismo, el jurídico, el de la diplomacia, el de las ciencias de la salud y el del medio ambiente.

El capítulo séptimo se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad. Al abordar las lenguas de especialidad con fines didácticos, el profesor debe aplicar una metodología que incluya tanto la perspectiva de la descripción lingüística como los aspectos pragmáticos y funcionales, pero además debe situar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco que esté fundamentado en la comunicación. En este marco se desarrollarán los contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales, partiendo de una serie de planteamientos metodológicos como la inmersión lingüística y pragmática en un ámbito de especialidad y la necesidad de establecer un currículum en lengua de especialidad.

El capítulo octavo analiza los materiales de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, los diccionarios especializados en el aula de español con fines profesionales y las aplicaciones de internet en la enseñanza de español con fines profesionales. Es evidente que este proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende a partir de un tratamiento del léxico (descriptivo, pragmático, funcional) que está inserto en el discurso especializado de su propio contexto, pero

nunca entendido dicho aprendizaje como una memorización de repertorios terminológicos o listas de palabras, sino con un planteamiento activo y comunicativo.

Nos parece muy acertada la visión holística que plantea Josefa Gómez porque sitúa la enseñanza-aprendizaje del léxico especializado dentro de un contexto globalizador que integra los contenidos lingüísticos y los del ámbito de especialización, los materiales auténticos y las técnicas de aprendizaje, y en el que se inscribe el alumno, que ha de ser capaz de ir desarrollando su propia autonomía de aprendizaje.

La autora, además, ofrece algunas de las sugerencias y aplicaciones didácticas que el profesor de español lengua de especialidad puede desarrollar en el aula con el apoyo de los diccionarios del ámbito de especialidad propuesto. De especial interés resulta el apartado de aplicaciones de internet en la enseñanza de español con fines profesionales, pues la red se nos presenta como el principal medio de intercambio de información en este ámbito y constituye una fuente prácticamente inagotable de posibilidades para la búsqueda de materiales auténticos.

Sin embargo, conviene considerar también las posibilidades de intercambio de textos escritos de forma asíncrona que ofrecen el correo electrónico y las listas de discusión o foros de debate, medios que pueden resultar de gran utilidad en el aprendizaje de español con fines profesionales, ya sea aplicando modalidades de enseñanza personalizada ya sea como recurso tutorial para lograr un mejor seguimiento del trabajo del alumno por parte del profesor. La autora destaca la utilidad de los foros de debate como fuente de enriquecimiento en cuanto a avances en investigación, referencias bibliográficas, intercambio de experiencias didácticas, etcétera, que queda sobradamente demostrada con la trayectoria desarrollada durante los últimos años en *Didactired* del Instituto Cervantes, donde se han presentado numerosas actividades, experiencias y orientaciones bibliográficas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua de especialidad.

Josefa Gómez no se ocupa en este capítulo de dar información sobre los materiales que ofrece la Web y que han sido diseñados especialmente para la enseñanza-aprendizaje de ELE con fines específicos, ni tampoco de las páginas sobre lengua y cultura hispánica que abundan en la red; únicamente proporciona algunas direcciones web en un anexo al final del libro.

El capítulo noveno se centra en la formación del profesorado de español con fines profesionales y analiza las características del perfil del profesor y del alumno, las aplicaciones didácticas de contenidos lingüísticos en el aula, las aplicaciones didácticas con el vocabulario especializado y con los textos especializados, para terminar con las estrategias de aprendizaje que deben desarrollar los alumnos para la adquisición de español lengua de especialidad.

Este profesor debe tener un sólido conocimiento de base de las lenguas de especialidad con las que trabaja, pero al mismo tiempo también debe ser capaz de hacer alguna "incursión" en el ámbito o área de especialidad en la que se sitúa el aprendizaje, conociendo asimismo la teoría de la comunicación en cuyo marco situará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta y, por último, estará siempre dispuesto para utilizar las nuevas tecnologías encaminadas a la búsqueda de materiales auténticos para preparar sus clases o bien para encauzar el proceso de aprendizaje.

El décimo capítulo se centra en la comunicación oral y analiza las características de la comunicación empresarial (las interacciones profesionales, los factores contextuales que condicionan la comunicación en la empresa y las situaciones de comunicación oral más frecuentes en contextos comunicativos empresariales). En este apartado se valoran las interacciones en la empresa y los negocios como un conjunto de habilidades comunicativas encaminadas a la obtención de la mayor eficacia posible, es decir, la obtención de resultados efectivos, tratando al mismo tiempo de evitar o, en su caso, resolver cualquier tipo de malentendido o conflicto.

La autora argumenta que la comunicación oral

en el ámbito empresarial debe estar inmersa en la corriente de la perspectiva pragmática de la lengua, cuyos rasgos más característicos se pueden resumir en la concepción del hecho comunicativo como discurso o texto, la interdisciplinariedad del acto comunicativo, el análisis de la lengua desde un enfoque funcional y la valoración de la presencia de factores de carácter intercultural.

El capítulo undécimo se titula "La negociación" y desarrolla el tema de la argumentación y los elementos cohesivo-retóricos más frecuentes en la negociación (paráfrasis reformuladoras, oposiciones...), y la interculturalidad en la comunicación profesional. La negociación es un proceso comunicativo que se adquiere a partir del dominio de ciertos aspectos técnicos, aunque también posee un pequeño ingrediente de habilidad personal. Aunque la negociación es una manifestación más de la comunicación oral en la empresa, la autora ha decidido dedicarle un capítulo entero dada la importancia que esta técnica de comunicación tiene para el desenvolvimiento de los negocios de cualquier medio empresarial.

El penúltimo capítulo desarrolla la comunicación escrita en el ámbito empresarial porque cuando el profesor de español con fines profesionales se dispone a programar la enseñanza de la comunicación escrita en el ámbito empresarial debe delimitar en primer lugar las estructuras lingüísticas y pragmáticas en las que se fundamenta la comunicación escrita en la empresa, teniendo en cuenta la existencia de la redacción formularia y su importancia en estos contextos. También deberá determinar cuál es la competencia comunicativa que debe alcanzar el aprendiz, esto es, la capacidad que va a adquirir para comprender y expresarse de modo adecuado en ese contexto comunicativo real. Esta competencia estará constituida por el dominio de un conjunto de habilidades y destrezas que pueden resumirse en las siguientes: competencia gramatical (morfología, sintaxis, vocabulario especializado), competencia discursiva y competencia sociolingüística en cuanto a la capacidad de comprender y producir los enunciados y las fórmulas que son propias de cada contexto profesional.

El último capítulo está dedicado a la traducción en la enseñanza del español lengua de especialidad. La traducción, implícita o explícita, siempre está presente en el aula de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, la práctica de la traducción como didáctica en el aula de español lengua de especialidad ha sido durante los últimos decenios muy denostada. Ha llegado a ser rechazada porque, en un momento determinado, ha podido llegar a convertirse en práctica abusiva y a menudo desmotivadora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales.

En definitiva, este manual ayudará, sin duda alguna, a tener una visión, no por general menos interesante, del español como lengua de especialidad en todos los ámbitos y áreas temáticas en los que los científicos, técnicos y profesionales llevan a cabo su trabajo. Asimismo, en nuestra opinión la autora ha alcanzado los objetivos que se proponía –obligadamente generales, si tenemos en cuenta los contenidos tratados–, entre ellos, reflexionar sobre la naturaleza de las lenguas de especialidad y su relación con la lengua común, facilitar información teórica tanto lingüística como funcional para que el profesor pueda programar y preparar materiales con los que poner en práctica este aprendizaje, desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia actividad docente y, por último, desarrollar el principio de interacción entre los docentes de la lengua profesional y los especialistas del ámbito o área temática de la lengua meta. Todo ello sin olvidar un principio básico que los profesionales de la enseñanza de lenguas debemos asumir sea cual sea nuestro ámbito de especialidad: la formación del profesorado es un proceso permanentemente abierto porque la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de constituir una pieza clave de nuestra deontología profesional.

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Mellado Blanco, Carmen (ed.). Colocaciones y fraseología en los diccionarios

Frankfurt a. M. / Berlin, Editorial Peter Lang (*Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*), 2008, 320 pp.

El conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo es la base sobre la que se sustenta la competencia léxica del usuario de esa lengua. Tal competencia supone, pues, la habilidad para relacionar formas con significados (tanto desde un punto de vista paradigmático como sintagmático) y utilizarlas adecuadamente. En este sentido, el (des)conocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras para formar otras unidades mayores con un sentido unitario (fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas, terminología utilizada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (§5.2.1.1) que sorprendentemente no incluye la etiqueta de "colocaciones" en el repertorio de la traducción española de 2002, cuando sí aparecía *collocations* en las versiones originales inglesa y francesa de 2001) distingue al no nativo del nativo, sobre todo en sus producciones lingüísticas. En palabras de Carmen Mellado Blanco, editora del volumen que nos ocupa, "es casi una utopía para un hablante no nativo saberse de memoria esa infinidad de cadenas y combinaciones de palabras interiorizadas desde la infancia por un hablante nativo, sin esfuerzo y de manera automática. Para los estudiantes de lenguas extranjeras, la combinatoria léxica no es, por desgracia, predecible y determinable a partir de ciertas reglas, sólo se puede descubrir, describir y explicar a posteriori" (p. 8). Es por ello por lo que debemos hacer un seguimiento de los hallazgos que la investigación lingüística nos ofrece sobre las colocaciones y otras unidades fraseológicas para que los profesionales de ELE podamos integrar mejor en nuestra actividad de enseñanza-aprendizaje el estudio y el uso de estas unidades. Además, el importante papel que juegan los diccionarios durante el estudio y la práctica de la lengua a lo largo de la trayectoria vital de un usuario, obliga a los lexicógrafos a actuar con mayor criterio a la hora de tomar decisiones en el diseño y redacción de sus obras, para ofrecer una herramienta que se caracterice por su precisión y, en consecuencia, por su utilidad no solo en su función decodificadora (ante secuencias ya elaboradas), sino también en su función codificadora (de enunciados de nueva creación por parte del usuario).

La aparición de *Colocaciones y fraseología en los diccionarios* es motivo de celebración también para nosotros, los docentes de ELE. Con una exquisita introducción en la que su editora detalla con minuciosidad la relevancia de cada uno de los 21 trabajos presentados, el volumen da paso a los dos grandes bloques temáticos que los organizan por el orden alfabético de su/s autor/es: I. colocaciones y aspectos morfosintácticos de fraseología (12 artículos); y II. Cuestiones teórico-prácticas de fraseografía (9 artículos).

En el primer bloque hay un grupo inicial de trabajos que se ocupan de aspectos terminológicos. Aquí se encuentran las aportaciones de Alberto Bustos Plaza ("**Relaciones de dependencia sintáctica y semántica en combinaciones verbonominales lexicalizadas**") y Manuel Rivas González ("**Sobre la vinculación de algunas estructuras a la fraseología. Las solidaridades de Coseriu y sus derivaciones**"). Tomando ejemplos del alemán y el español, Juan Pablo Larreta Zulategui ("**Theorie zum Begriff 'Kollokation' und kontrastive Methodologie**") y Gerd Wotjak ("**Acerca del potencial combinatorio de la UL: procedimientos escenogenésicos y preferencias sitagmático-colocacionales**") tratan de establecer una distinción de colocaciones a nivel teórico.

Un segundo grupo lo constituyen los artículos que investigan las colocaciones de modo empírico sobre *corpora* específicos. Pedro Fernández Bello ("**Las colocaciones en el lenguaje jurídico**") y Beatriz Méndez Cendón ("**Las colocaciones en la prosa académica médica: Análisis contrastivo español-inglés**") abordan las colocaciones desde el punto de vista de los lenguajes

especializados en el sociolecto jurídico y en la jerga médica. De interés más inmediato para los profesores de ELE puede resultar la aportación de Carolina Travalia ("**Las colocaciones coloquiales en español**") que establece y caracteriza las variantes colocacionales diatópicas, las variantes colocacionales diastráticas y las combinaciones personales en nuestra lengua.

Un tercer grupo de trabajos cobija los artículos que tratan las variantes de las locuciones idiomáticas desde un punto de vista morfosintáctico. Se trata de las contribuciones de María Álvarez de la Granja ("**As variantes funcionais das locucións verbais**") y Esteban Tomás Montoro del Arco ("**El concepto de 'locución con casillas vacías'**").

Para cerrar el primer bloque, hay un cuatro grupo de estudios que presentan clasificaciones y esquemas morfosintácticos de determinados tipos de locuciones. Entre ellos se encuentran las aportaciones de Graça Fernándes y Jorge Baptista ("**Frozen sentences with obligatory negation: linguistic challenges for natural language processing**"), Josefina Velasco Menéndez ("**Clasificación léxico-gramatical de las unidades fraseológicas deanimalísticas de la lengua rusa**") y Juan A. Martínez López ("**Sobre la estructura morfosintáctica de las locuciones adjetivas**").

Los aspectos fraseográficos son el centro de interés del segundo bloque de trabajos del volumen. Así, hay una primera serie de aportaciones de carácter descriptivo que abordan aspectos teóricos de metafraseografía, en los que se analizan diccionarios existentes y/o se proponen distintos métodos de tratamiento lexicográfico para los fraseologismos. En esta línea se encuentran los trabajos de Gonzalo Ortega Ojeda y María Isabel González Aguiar ("**La técnica fraseográfica: el DRAE-2001 frente al DEA-1999**"), Axel Heinemann ("**El tratamiento de las unidades fraseológicas en las diferentes ediciones del *Diccionario de la Academia***"), Márton Náray-Szabó ("**Figement, pragmatique et syntaxe**") y Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva ("**El tratamiento lexicográfico de las locuciones verbales con *se***"). Cobra especial relevancia para nuestro quehacer cotidiano en ELE (niveles A1 y A2) el trabajo de María A. Barrios Rodríguez **("Propuesta de descomposición semántica de fórmulas rutinarias del español en el marco de la Teoría Sentido-Texto**") que analiza la estructura semántica de fórmulas de saludo, de respuesta al saludo, de despedida, de presentación (y preguntas propias del primer encuentro), de invitación, de respuesta a una invitación, de agradecimiento, de disculpa, de petición de perdón y de inicio de una conversación telefónica. La autora presenta, además, todas las fórmulas estudiadas muy claramente dispuestas en 10 tablas con las correspondencias en francés e inglés.

Por su parte, la segunda serie del segundo bloque ofrece trabajos más empíricos, surgidos de la experiencia directa en la elaboración de diccionarios idiomáticos. Se trata de los artículos de Nina Lampinen ("**Diccionario paremiológico español-finés**"), Carme López Tabeada y Mª Rosario Soto Arias ("**Problemas na elaboración dun diccionario fraseolóxico galego**"), Pedro Mongorrón Huerta ("**Diccionario electrónico multilingüe de construcciones verbales aplicado a la traducción**") y Claudia Maria Xatara ("**Expressions idiomatiques en interface binlingue électronique**").

Como puede deducirse de la riqueza de las aportaciones contenidas en su interior, el volumen *Colocaciones y fraseología en los diccionarios* suscita, sin lugar a dudas, un gran interés en el docente y el investigador de ELE en tanto en cuanto supone una muestra muy representativa del giro que está tomando la investigación lingüística hacia la pragmática y la lexicografía computacional y de corpus. Esta evolución está empezando a dar sus frutos en la mejora de la macro y microestructura de los diccionarios, herramientas de trabajo y consulta indispensable tanto para docentes e investigadores como para aprendices de ELE.

M. Carmen Losada Aldrey
Centro de Linguas Modernas
Universidade de Santiago de Compostela

Gómez, Josefa, Ana M.ª Ruiz y M.ª del Mar Martín.
La comunicación oral en la empresa

Arco/Libros y Cámara de Comercio de Madrid, Madrid, 2008.

La Colección "Español de los Negocios", dirigida por Francisco Moreno Fernández y Juliana Moreno Fernández, nace de la unión entre Arco/Libros y la Cámara de Comercio e Industria de Madrid para contribuir a la creación y edición de materiales para la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios, así como a la promoción de los Diplomas de Español de los Negocios de la COCIM, ya que puede ser utilizada para preparar dichos diplomas.

La comunicación oral en la empresa es el sexto manual de un proyecto iniciado en 2002, que se ha materializado en la elaboración de textos destinados a la práctica de diversas manifestaciones de la lengua española en el ámbito de la empresa y los negocios. Todos los libros tienen un contenido eminentemente práctico, con predominio de ejercicios, actividades y simulaciones sobre los contenidos teóricos, que aparecen muy claramente expuestos, aportan materiales reales, reflejan las necesidades comunicativas de la empresa y los negocios de hoy en día y conceden importancia tanto al español de España como al de Hispanoamérica.

El mundo empresarial exige una comunicación rápida y eficaz que vaya encaminada a resolver la gestión y el desarrollo de la intensa actividad profesional que tiene lugar en el ámbito de los negocios y las transacciones comerciales. Esta colección llena un vacío que existía en los materiales de español para extranjeros y que se encontraba ampliamente desarrollado en la enseñanza de otras lenguas como el inglés. Este manual —así como los precedentes— se propone como una guía tanto para el profesor como para el alumno que ha alcanzado un nivel intermedio de lengua. Se basa en un *syllabus* de lengua cuidadosamente construido y estructurado en tres unidades (la entrevista, la negociación y la Bolsa); aborda las áreas funcionales de la interacción oral en la empresa; y hace especial énfasis en capacitar a los estudiantes para relacionar lo que están aprendiendo con su propia experiencia laboral y vital y así poder desarrollar estrategias apropiadas para defenderse en el mundo real de las reuniones de trabajo.

Cada uno de los tres grandes capítulos en que está estructurado este manual se encuentra a su vez dividido en tres partes. La primera de ellas, de corte teórico, define con claridad y sencillez el tema que aborda a través de esquemas, cuadros e ilustraciones que favorecen y agilizan la comprensión de los conceptos que serán tratados a continuación con textos muy variados que se proponen para estimular la reflexión (currículos, anuncios, modelos, artículos, etc.). Por otro lado, cabe señalar que cada área temática se cierra con un apartado de actividades que recoge todo tipo de ejercicios y tareas para realizar en la clase siguiendo distintos tipos de agrupamientos. No podemos olvidar que *La comunicación oral en la empresa* puede ser también utilizado para el autoaprendizaje, ya que se encuentran al final del libro las claves de las actividades prácticas y un completo glosario que recoge el vocabulario especializado en los negocios en español y su traducción al inglés.

Este manual culmina un proyecto que ha aportado muchos materiales a un aspecto de la enseñanza del español para extranjeros que cada vez tiene más importancia debido al progreso que ha experimentado nuestra lengua que, desde que se utilizara en el siglo XI para hacer anotaciones al margen en un texto en latín, se ha convertido hoy en una lengua que hablan 40 millones de hispanos en EE. UU., más de 400 millones de personas en países en expansión, que aprenden unos 14 millones de estudiantes en el mundo, y que es idioma oficial en 21 países, así como en instituciones y organismos internacionales. Estamos pues ante una nueva etapa de pujanza del español como lengua para los negocios.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

Miki Kondo, Clara, Juan Antonio Ayllón y Teresa Chicharro. Aula Amigos

Ed. SM/ELE, Madrid, 2007.

Aula Amigos (*1*, *2* y *3*) es el nuevo método de SM destinado a alumnos de 12 a 15 años con el que se pretende que alcancen el nivel A (A1 y A2) establecido en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Para los alumnos consta de un libro, un CD de audio, un Portfolio, herramienta ya indispensable y para cuya elaboración encontrará actividades y fichas seleccionadas que más adelante formarán parte de su Dossier, y un Cuaderno de actividades. El profesor dispone de una muy completa Guía didáctica que resulta ser uno de los aciertos de esta obra, en la que se explican con claridad los planteamientos que guiaron el desarrollo del proyecto, y que comprende toda la Programación, con notas didácticas realmente orientadoras y sugerencias muy interesantes, además de un original Portfolio en el que se fomenta y dirige la reflexión sobre la práctica docente, así como actividades fotocopiables y juegos de tablero.

En la base y concepción de estos materiales se encuentran conceptos muy claros sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y sobre las funciones, estructuras, vocabulario y aspectos culturales que van a necesitar los jóvenes que empiezan a hablar español. Fruto de esta planificación, los manuales ofrecen un proceso perfectamente diseñado, una gran coherencia entre los objetivos educativos y la práctica docente, facilitan el aprendizaje y tienen en cuenta la diversidad de intereses, aptitudes y actitudes de los estudiantes, lo que desemboca en la construcción de un método contextualizado que responde a los intereses de sus destinatarios y los motiva a través de un material vivo. Los tres forman un conjunto didáctico en el que todo está orientado y coordinado para dirigir el aprendizaje unificando los pasos de la enseñanza/aprendizaje. La diferencia entre los niveles, por último, se refiere al nivel de profundización en la Gramática, en cuanto a usos y contextos, así como la dificultad de los textos y el vocabulario utilizado y, también, la exigencia a la hora de evaluar la interacción.

Cada manual consta de 8 unidades con un ámbito temático específico y tres repasos. Con una presentación muy atractiva y cuidada encontramos una gran variedad de actividades para desarrollar las más diversas competencias, estrategias y destrezas, la inclusión de todo tipo de textos que fomentan la interacción y la creatividad, el trabajo con el vocabulario a través de áreas temáticas que tratan temas bien relacionados con las características de los alumnos a los que van destinados, los cómics, cuadros y apéndices gramaticales, la presencia de la cultura hispánica, las fichas de autoevaluación, el trabajo con la fonética y la ortografía, las actividades de revisión y refuerzo, para preparar el DELE, las prácticas con el diccionario, la incorporación de internet, los juegos, ilustraciones y fotografías, etc. Todo ello evidencia el gran equipo humano de la sección de idiomas de SM que ha trabajado en estos tres manuales, coordinados por J. Fernández, con el eficaz asesoramiento lingüístico de C. de la Hoz, un nutrido grupo de ilustradores, fotógrafos, diseñadores, que cada uno en su área y todos al unísono, han conseguido unos materiales muy atractivos.

Si el objetivo esencial de la educación lingüística es la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y por tanto del desarrollo de su competencia comunicativa, entonces las aulas de lengua que sigan este método se convertirán en escenarios de creación y recepción de textos de diversa índole e intención. Las actividades y tareas seleccionadas conjugan con brillantez el trabajo serio de la expresión, la comprensión y la reflexión lingüística con el entretenimiento, la creatividad y la originalidad, pues provocan una comunicación lúdica recreando situaciones y formas discursivas reales.

Siguiendo la práctica rigurosa que proponen, *Aula Amigos* se convierte en un conjunto de materiales muy motivadores que facilitan el desarrollo emocional del alumno, lo predisponen a

apreciar positivamente una nueva comunidad cultural y abren un espacio en la clase para la construcción compartida del conocimiento.

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

Valdés, Guadalupe, Joshua A. Fishman, Rebecca Chávez y William Pérez.
Maintaining Spanish in the United States: Steps Toward the Effective Practice of Heritage Language Re-acquisition/ Development

Hispania, volume 91, no. 1, March 2008, 4-24.

A pesar de que existe una clara presencia del español en las comunidades latinas en los Estados Unidos, hay a la vez en estas mismas comunidades un alejamiento del español a favor del inglés. Ese alejamiento ha tenido consecuencias en el ámbito pedagógico tanto para los profesores como para los estudiantes de lenguas *heritage.* Hay muy pocos programas en los Estados Unidos que preparen a los instructores para enseñar a los estudiantes de lenguas *heritage*. Según Potowoski (2003), tampoco se ofrece certificación a los instructores del español para trabajar con estudiantes *heritage*. Por consiguiente, los instructores no tienen un conocimiento adecuado del bilingüismo y de los estudiantes bilingües, de las variedades de lenguas en contacto y de los factores que influyen el mantenimiento o el abandono de lenguas *heritage.* A partir de una encuesta, este estudio se plantea varios retos pedagógicos que corresponden al uso de instrucción formal y estructurada en los ambientes educativos institucionales para mantener las lenguas *heritage* (incluyendo lenguas minoritarias de inmigrantes y lenguas indígenas).

La metodología consiste en un instrumento de encuesta, la *Survey of Instructional Practices in Secondary and Post-Secondary Spanish Heritage Programs in California* (Encuesta de prácticas de enseñanza en programas de secundaria y universitarios del español como lengua *heritage* en California) que fue distribuido en 2001 para responder a las siguientes preguntas de investigación sobre los programas de lenguas *heritage*, sobre todo español: 1) ¿Se centran los programas actuales en el logro de objetivos académicos tradicionales de las instituciones o se centran también en la contribución al mantenimiento del español? 2) ¿Incluyen los programas *heritage* una instrucción que apoya el mantenimiento del español? 3) ¿Son coherentes los objetivos que aconsejan la instrucción actual de hablantes *heritage* del español si se tiene en cuenta la formación de los latinos que trabajan en una variedad de profesiones donde han demostrado la necesidad de usar español?

346 encuestas fueron enviado a 173 instructores/profesores que se encargaban del departamento de español en escuelas secundarias y universidades, respectivamente. Se recibieron un total de 104 respuestas (52 de secundarias y de 52 universidades), lo cual representa el 30% de las 346 que se enviaron. En cuanto al perfil demográfico de los encuestados, de las 52 escuelas secundarias 25 provienen de distritos con una población latina por encima de la media del estado y 27 de distritos por debajo de esa media. Diez y seis de esos programas fueron establecidos antes de 1990 y 32 después de 1990. De las 52 universidades, 35 habían confirmado que ofrecen programas y clases para hablantes *heritage* del español y las otras 17 que no los ofrecen. De las mismas 52 universidades, 33 se sitúan en distritos con una población latina igual a la media del estado y 19 por debajo de esa media.

La encuesta se divide en nueve secciones, cada una de las cuales corresponde a los temas concretos siguientes: 1) el número de cursos ofrecido en español a los estudiantes *heritage*; 2) los procedimientos de aptitud; 3) el uso de los exámenes especiales de aptitud para los hablantes *heritage*; 4) los objetivos del currículo; 5) las prácticas de la enseñanza; 6) los materiales del texto; 7) la satisfacción con el programa actual; 8) las áreas que pueden mejorarse y 9) la prepa-

ración del instructor principal. Dentro de cada una de estos temas hay una serie de preguntas que tienen que deben ser contestadas. Con la información obtenida a partir de estas preguntas, los autores pueden analizar los resultados de las escuelas secundarias y los de las universidades y compararlos entre sí.

Los resultados indican que hay una gran variabilidad en los programas de lengua *Heritage*, tanto en las secundarias como en las universidades. Sobre todo, la disponibilidad de esos programas es dispar en ambos tipos de instituciones. Además, los resultados confirman que los programas *heritage* actuales se centra en el logro de objetivos académicos tradicionales de las instituciones y no en la contribución al mantenimiento del español (por ejemplo, "el estudio de otras disciplinas que usan español", la capacidad de "entender e interpretar presentaciones orales e información extendida que están disponibles en los medios de comunicación", "participar en interacciones cara-a-cara cotidiana usando un nivel de español adecuado"). Según los autores, hay una desconexión clara entre lo que se considera un logro en el ambiente educativo frente al mantenimiento y desarrollo de lenguas *heritage*; dos aspectos que son esenciales en el uso profesional constante del español en el contexto actual.

En conclusión, los autores confirman que una nueva planificación que se centre no sólo en las características lingüísticas de los estudiantes *heritage* sino también en el papel de la instrucción en el desarrollo/re-adquisición de las lenguas nativas no-dominantes, es imperativa para que las nuevas generaciones mantengan la lengua *Heritage* y para qué los estudiantes *heritage* desarrollen una variedad de capacidades funcionales que puedan usar durante toda la vida.

Joanne Markle Lamontagne
Language Acquisition Lab
University of Ottawa

Loewen, Shawn, Shaofeng Li, Fei Fei, Amy Thompson, Kimi Nakatsukasa, Seongmee Ahn y Xiaoqing Chen (2009). "Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction"

The Modern Language Journal, 93 (1), pp. 91- 104.

El papel de la enseñanza de gramática y de la corrección de errores en el aula de lengua extranjera es un debate abierto al que esta investigación sobre las creencias de los aprendices quiere aportar su granito de arena. Conocer dichas creencias puede ayudar a los profesores a predecir y explicar actitudes mostradas por sus estudiantes relacionadas con la motivación, la competencia o las estrategias de aprendizaje. Además, no olvidemos que las actividades de las clases programadas por los docentes muchas veces están influidas por las creencias de los discentes, por lo que una idea falsa o poco realista de las mismas podría obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Un total de 754 estudiantes de lenguas extranjeras de Michigan State University participó en este estudio, realizado en otoño de 2006. Se trataba de estudiantes de diferentes niveles de hasta 14 idiomas diferentes (incluido el inglés) de los cuales el 10,3% eran estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Todos recibieron un cuestionario elaborado por los autores que constaba de tres partes: la primera recababa datos sobre anteriores experiencias de aprendizaje de idiomas; la segunda, de tipo cuantitativo, consistía en una valoración de 37 puntos relacionados con diferentes aspectos de la enseñanza de gramática, tanto en general como de las cuatro destrezas en particular; y en la tercera parte, cualitativa, había que completar cuatro frases abiertas.

Es interesante observar que los aprendices consideraron la corrección de errores y la enseñanza de gramática como dos categorías dis-

tintas. Y mientras que la enseñanza de gramática se valora más positivamente, la corrección de errores se percibe, en cierto modo, de manera negativa. Los encuestados están de acuerdo en que los trabajos escritos deben ser corregidos exhaustivamente por parte de los profesores. Sin embargo, en la producción oral no son capaces de determinar qué tipo de corrección sería la adecuada. A muchos les disgusta que se les señale sus errores en público, aunque sea en pequeños grupos, a pesar de reconocer que es necesario para su proceso de aprendizaje.

Casi todos los aprendices reconocen que la gramática les ayuda en su aprendizaje de idiomas. Esta ayuda en ocasiones la centran en alguna destreza específica, especialmente en la expresión escrita. Destacamos por su originalidad el comentario hecho por un estudiante de ELE sobre la importancia de la gramática en el aprendizaje de un idioma: "no se puede hacer un buen queso sin leche". En general, se considera que la gramática se estudia por su utilidad y eficacia pero también encontramos discentes que la aprenden por razones más extrínsecas: conseguir buenas notas. Un hecho a destacar es que hay encuestados que reconocen disfrutar estudiando gramática.

Los aprendices prefieren que la gramática se explique con ejemplos contextualizados de la vida real y piensan que los juegos y las canciones son una buena forma de practicar las reglas gramaticales. Y, por último, consideran que el trabajo interactivo (en pequeños grupos o con el compañero) es un sistema eficaz de aprendizaje.

Por otro lado, otros encuestados reconocen que no les gusta estudiar gramática y "es aburrida" es la razón principal que alegan para justificar este hecho. También se menciona la gran cantidad de reglas y excepciones, el tiempo que se precisa invertir en su estudio o que se perciba como algo sin relación con la vida real. Y no podemos olvidar el papel del docente en el aula: un estudiante de ELE justifica su rechazo a la gramática diciendo "no me gusta cómo la enseña mi profesor".

A los discentes, en general, les disgusta aprender gramática por swus propios medios, apoyándose únicamente en el libro de texto, o memorizando largas listas de reglas gramaticales. Además, muchos creen que habría que priorizar la comunicación frente a la gramática. Algunas de estas creencias están relacionadas con pasadas experiencias de aprendizaje de L2 basadas principalmente en la enseñanza de gramática.

Otro punto a destacar de este estudio es que deja abiertas futuras líneas de investigación de gran interés como la necesidad de contrastar las diferencias entre las creencias de los docentes y de los discentes sobre estos temas. Y, especialmente, identificar las creencias de los aprendices sobre cómo debería ser la enseñanza de gramática y la corrección de errores. Además, los resultados de este estudio sugieren que diferentes aspectos de las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza de gramática deberían ser tratados por separado, como se ha hecho en esta investigación.

Ana Villar Saro
Universidad de Cantabria
y Fundación Comillas

PISAN

Pilar Galán*

Malditas prisas

Yo no hubiera querido nunca que pasara esto. Menuda vergüenza, qué dirán ahora todos. Sobre todo Felisa. La estoy viendo. No va a querer seguir con lo nuestro, y todo por una tontería, por los prontos que tiene uno.

Si es que estoy que no vivo con lo de la boda, venga boda para arriba, para abajo, elegir el menú, el traje, las invitaciones, menudo rollo. Uno no puede tener la cabeza en todo, creo yo. Las prisas nunca han sido buenas consejeras, lo decía mi madre, que en paz descanse. Si hubiera vivido, esto no habría pasado, se lo digo yo. Mira que acordarme la tarde antes de lo de los anillos. Me dice Elena, has recogido los anillos, y yo que me pongo blanco, primero, luego de todos los colores. Ya se te ha olvidado, eres un desastre. Que no, mujer, intento disimular, que no, y trago saliva para no morirme atragantado.

Con una excusa cualquiera, salgo escopetado de la obra. Casi me caigo del andamio. Cojo el 43, luego el 52, el tráfico imposible, un atasco en la Castellana como quiera. Cinco minutos antes de las ocho gano la final de los doscientos metros lisos. A las ocho en punto, estoy pulsando el timbre de la joyería. La dueña me mira de arriba abajo. Es verdad que voy despeinado por la carrera, sudoroso, que vengo aún con el mono de la obra, que debo de tener cara de loco. Me dice que no con el dedo. Me caso mañana, le grito, por favor, tiene usted los anillos dentro. Hace como si no me oyera y se da la vuelta para atender a una señora gorda a la que se le ha atascado una cadena en el cuello.

Aporreo la puerta. Dejo mi dedo pegado al timbre.

La dueña me mira con cara de susto, pero no abre.

Cojo un adoquín y rompo el cristal. Apenas consigo hacerme entender entre el ruido de la alarma, las voces de la señora gorda y los gritos de la dueña, pobre, empeñada en cargarme con todo tipo de joyas. Intento explicarle que no soy un ladrón, que solo quiero mis dos anillos, que me caso mañana. No hay forma.

Por fin, me los saca de detrás del mostrador. Pago a pesar de las protestas de la dueña. Pero cuando me estoy dando la vuelta más contento que un ocho, la policía irrumpe en el local.

No hay forma de conseguir que me escuchen. A todo esto la señora gorda dice que soy un drogadicto y que es una vergüenza que gente como yo ande suelta. La dueña asiente. Las dos dicen que las amenacé con un adoquín. Yo intento explicar que no quise soltarlo para no ensuciar el suelo. Me encuentran encima la navaja de la fruta.

Cualquiera le explica ahora a mi novia que a lo mejor la boda no puede ser mañana.

Malditas prisas.

paligalan@hotmail.com

* La autora de este relato publicado en la editorial De la Luna Libros, de Mérida, es profesora de Lengua y Literatura en el IES Luis de Morales de Arroyo de la Luz (Cáceres), además de escritora de poesía y narrativa.

Glosario de términos 'aselianos'

Pensando que pudiera ser de interés para los lectores del Boletín, publicamos aquí el resultado de algo que comenzó siendo un juego de palabras a partir del término "aseliano", acuñado por Enrique Balmaseda, y que luego se fue ampliando hasta un punto en que las posibilidades de crear nuevos vocablos eran prácticamente nulas. Aunque la mayor parte de los "aselemas" son de mi invención, Concha de la Hoz, Dolores Soler-Espiauba y el propio Enrique Balmaseda también han participado en la elaboración de esta lista con interesantes aportaciones.

Pablo Domínguez

A Selemanca
loc. prep. Respuesta a la pregunta: ¿A qué ciudad irán el próximo año los asistentes al XXI Congreso de ASELE?

Afilaselador
s.m. Oficio antiguo, hoy en desuso, al que piensan dedicarse algunos aselianos en paro a causa de la actual crisis.

Agua selada
s.f. Agua del mar *aselianamente* preparada por algunos socios para bautizar a sus retoños.

AlkaSéletzer
s.m. Compuesto *farmaseléutico* que neutraliza los ácidos gástricos eliminando la acidez y el ardor.

Anasélegico
s.m. Medicamento aseliano contra el dolor.

Anaselizar
v. Examinar y evaluar los tests de aselelidad que realizan quienes pretenden obtener un informe favorable de ASELE.

Asela
s.f. Nombre de la santa patrona de ASELE, Santa Asela, virgen que, como escribe san Jerónimo, vivió hasta la ancianidad dedicada a los ayunos y oraciones. (año 385)

Aseladero
s.m. "Palaselabra" que ya figura en el DRAE como lugar destinado a acomodarse las gallinas para dormir. Es de uso común entre los aselianos que tienen estas aves domésticas.

Aselaje
s.m. Conjunto de conocimientos que caracteriza a los aselianos.

Aselajero/a
s. Que vende ajos porque no ha encontrado trabajo como profesor de ELE.

Aselambre
s.m. Presencia numerosa de aselianos por metro cuadrado.

Aselamen
s.m. Convocatoria abierta de ASELE para estimular con un premio la investigación en el mundo del Español Lengua Extranjera.

Aselantro
s.m. Local o locales un tanto oscuros donde suelen divertirse los congresistas y que para los *puaselánimes* son lugares impropios de su condición de aselianos.

Asalariado/a
s. Persona a la que ASELE abona un dinero (poco, lamentablemente,) por su trabajo.

Aselarse
v. Acomodarse y sentirse a gusto estando en ASELE.

¡Ásele!
Voz propia de los aselianos para expresar admiración, asombro, sorpresa etc. Cf. *Méx.* híjole.

Aseleácea
s.f. Dícese de la planta ornamental que regala ASELE a los socios distinguidos.

Aseleada
s.f. Gran afluencia de asistentes a los congresos de ASELE.

Aseleado/a
adj. Que tiene aspecto de ser de ASELE, que no lo puede disimular, vaya.

Aseleahíto/a
adj. Harto de ASELE y de los aselianos.

Aselealgia
s.f. Añoranza que sienten algunos de lo bien que lo pasan en los congresos de ASELE.

Aselear
dialec. intr. Lo que hacen los que asisten a un congreso de ASELE. (No confundir con *aselelear*.)

Aselearca
s.m. ant. Jerarca de ASELE, hoy presidenta.

Aseleaticio/a
adj. Que puede ser fácilmente convencido par hacerse socio de ASELE.

Aseleatorio
adj. Que depende del azar, de algo fortuito.

Aselebilidad
s.f. Merecimiento del que goza ASELE.

Aselebrazos
s.pl. Abrazos y manifestaciones de afecto propios de los que siguen la doctrina de ASELE.

Aseleccionar
v.tr. Procedimiento usado para elegir los miembros de la Junta directiva de ASELE.

Aselecer
v. Indica acción paulatina de ASELE para lograr nuevos socios.

Aselecracia
s.f. Sistema de gobierno de ASELE.

Aselecretario/a
s. Miembro de la Junta Directiva de ASELE encargado de la Aselesecretaría.

Aseledad
s.f. Período vital de un aseliano que ha dedicado años de su vida a la Asociación.

Aseledaños
s.m. Perjuicios de diversa índole que pueden producirse en los días cercanos al congreso y durante la celebración del mismo.

Aseledoxia
s.f. Doctrina verdadera que predica ASELE entre sus adeptos.

Aselédromo
s.m. Proyecto de espacio para que puedan correr los socios de ASELE.

Aseledura
1 Dícese de ASELE, que no se acaba, que perdura en el tiempo. **2** Excitación, de varios días de duración, que provoca cada uno de los encuentros de ASELE.

Aseleer
v. Hojear las Actas de ASELE sin detenerse mucho en cada una de ellas.

Aselefax
s.m. Por influencia del inglés, Fax de ASELE.

Aselefilia
s.f. Amor a ASELE.

Aselegante
s./adj. Que viste y se comporta de un modo distinguido, cual corresponde a un aseliano.

Aselegén
s.m. *Biol*. Gen celular que, al activarse en un aselelante, provoca en los oyentes un interés desmedido por hacerse socios de ASELE.

Aselegido
s./adj. Seleccionado tras haber superado el test de aselelidad.

Aselegrama
s.m. Breve comunicación por escrito de ASELE raramente utilizada.

Aselehito
s.m. Hecho importante en la historia de ASELE.

Aselejado
adj. Que está triste porque siente que ASELE es algo "lejano".

Aselejé
s.f. Canción himno de ASELE (aún sin letra).

Aselejear
v. Vagar de un congreso para otro descuidando las obligaciones docentes.

Aselelable
adj. Aseleaticio.

Aselelado/a
adj. **Estar aselelado/a**: comportarse como un aselenita.

Aselelante
adj. Dícese del socio que *asalelea* con garbo y decisión.

Aselelatría
s.f. Adoración que sienten los devotos de ASELE.

Aselelear
v. Presumir de pertenecer a ASELE y hacer publicidad de ello.

Aselectrizante
adj. Dícese de la ponencia que produce gran emoción o entusiasmo, lo que raras veces sucede.

Aseleliar
v. Confundir al personal si no se sabe *aselelear* correctamente.

Aselelidad
s.f. Grado de dedicación a ASELE.

Aselelista
amb. Partidario de ASELE.

Aselelitis
s.f. Inflamación pasajera producida por algún virus relacionado con ASELE.

Aselelito
s.m. Piedra grande (en proyecto) para conmemorar los logros de ASELE.

Aselelo/a
s. Aselenita.

Aselelogía
s.f. Ciencia que estudia las obras de ASELE desde un punto de vista erudito.

Aseleloso/a
adj. Dícese del socio de ASELE que es muy garboso y elegante.

Aseleluya
Cf. "HallÕlü yäh", alabad a ASELE. Voz que se intercala como exclamación en las actividades aselianas para demostrar júbilo.

Aselema
Ling. Cada una de las palabras que se definen en el Glosario aseliano, lexía simple. (B. Pottier)

Aselemanía
s.f. Furor aselino.

Aselemejarse
v. Que tiene rasgos físicos parecidos a los de uno o más socios de ASELE o que actúa como ellos.

Aselemérito
adj. Se dice del aseliano jubilado que disfruta de una *aseletura*.

Aselemia
s.f. Flojedad, falta de vigor por estar quejado de *aselelosis*.

Aseliminar
v. Excluir, suspender al que hace el test de aselelidad.

Aselemonado
adj. Dícese del color rojizo que se le pone a algunos aselianos después de hartarse de comer salmones.

Aselenato
s.m. Diginidad o cargo en ASELE, equivalente al de decano.

Aseleninista
amb. Partidario de Lenin, aunque respetando la ortodoxia aseliana.

aselenita
amb. Socio de ASELE que no se entera, despistado, que está en la Luna.

Aselenizar
v. Convertir a alguien en aselenita, algo que está tajantemente prohibido a los aselianos.

Aseleno/a
s. Socio de ASELE natural de Grecia.

Aselentarse
v. Establecerse, quedarse largo tiempo en una demarcación o zona donde habite un cierto número de socios de ASELE.

¡Aseleñe!
interj. Expresión eufemística para expresar sorpresa o enfado: *"Cállate de una vez, ¡aseleñe!"*.

Aseleño/a
adj. Procedente de ASELE, que tiene su origen en la Asociación.

Aseleo
s.m. Turbación o nerviosismo producido por cada uno de los encuentros de ASELE, que si no se trata bien puede terminar en *aseledura*.

Aseleoma
s.m. Pequeño tumor benigno, consecuencia de una *aseleosis*. Nada, una tontería.

Aseleopatía
s.f. Adicción patológica a ASELE.

Aseleopía
s.f. Afección del socio extremadamente adicto que solo ve por los ojos de ASELE.

Aseleorragia
s.f. Efusión de palabras en favor de ASELE.

Aseleosis
s.f. Enfermedad poco frecuente debida a un exceso de trabajo en ASELE.

Aselépolis
s.f. Ciudad imaginaria con amplias y cómodas instalaciones para ASELE.

Aseléptico
adj. (De *aselepsia*) Se dice de un aseliano cuando sale de la ducha y huele a limpio.

Aselerecía
Mester de aselerecía s.m. Género literario cultivado por personas que dedican bastante tiempo a ASELE.

Aselerosa
adj. Usado generalmente en femenino, aplicado a las aselianas originarias de Málaga. *Cf.* Agustín Lara.

Aselesar
v. Insistir a alguien, hasta agotarle, en que se haga socio de ASELE.

Aselesco/a
adj. Que tiene semejanza o relación con asuntos de ASELE.

Aselescopio
s.m. Instrumento óptico para observar de lejos a los que asisten a los congresos de ASELE.

Aselesiano/a
s./adj. Se aplica a los miembros de cierta orden religiosa que no ven con simpatía a los aselianos.

Aselesino/a
s. Persona que, aseleahíto, atenta contra la vida de un aseliano.

Aseleteca
s.f. Biblioteca donde se encuentran las publicaciones de ASELE.

Aseletivo/a
adj. **1** Relacionado con ASELE. **2** Dícese de aquel (o aquella) que se siente inclinado hacia la Asociación.

Aseletrado/a
adj. **1** Aseliano docto o instruido. **2** s. Jurista de ASELE encargado de estudiar y preparar dictámenes.

Aseletura
s.f. Distinción otorgada al aseliano que destaca por su labor en pro de ASELE.

Aselevar
v. Incrementar demasiado la cuota anual de ASELE.

Aseléxico/a
adj. Perteneciente al vocabulario de ASELE.

Aselexionar
v. Agregar una agrupación local de socios a ASELE de la que dependen. (*vid.* Estatutos.)

Aselez
s.f. Estado o condición de la persona que pertenece a ASELE desde hace mucho tiempo.

Aselhereje
amb. Persona que sostiene o cree doctrinas contrarias a los "dogmas" de ASELE.

Aseliano/a
s./adj. Socio de ASELE; que pertenece a ASELE. (*vid.* Aselino.)

Aselicílico
adj. Dícese del ácido inventado por un antiguo aseliano que sirvió de base para la preparación de la aspirina. Cf. *Acetilaselicílico.*

Aselienante
adj. Influencia negativa de ASELE que puede producir trastorno intelectual.

Aselifato
s.m. Ciudad en al-Ándalus donde ejercía sus funciones el hasta hace poco califa de ASELE.

Aselino
adj. Perteneciente o relativo a ASELE.

Aselisios
s.pl. Vientos fijos del nordeste que soplan en las zonas tórridas y hacen que el clima sea muy agradable, como en Canarias.

Asélite
s.f. La flor y nata de ASELE.

Aselitigio
s.m. Disputa entre aselianos por alguna nimiedad, por un quítame allá esas pajas.

Aselizar
v. Lograr con disimulo, como el que no quiere la cosa, que alguien se haga socio de ASELE. Todo lo contrario de *aselesar*.

Aselo
s.m. Alojamiento gratuito, refugio temporal que ofrece en su casa un socio de ASELE a un *aselado* político.

Aselocuencia
s.f. Facultad de hablar con pulcritud, fluidez y elegancia que distingue a los aselianos.

Aselote
s.m. Aseliano robusto y bien plantado.

Bagasela
s.f. Bobería, cosa sin importancia.

Basele
Término *aseléxico* para referirse a Basilea, Basel en alemán.

Bolaseletín
Abreviadamente, Boletín de ASELE.

Braselas
Sede de ASELE ante la Unión Europea.

Braselia
Ciudad capital de reciente construcción (1956), obra del urbanista Lúcio Costa y de Oscar Niemeyer, principal arquitecto.

Cadenasele
s.f. Emisora de radio española con mayor índice de audiencia.

Carruasele
Popular programa deportivo de la *Cadenasele*.

Convaselencia
s.f. Periodo de recuperación y descanso después de asistir a un congreso de ASELE.

Costaselero
s.m. Aseliano que lleva a hombros los pasos de las procesiones de Semana Santa.

Damasela
s.f. Joven bonita y distinguida de las que abundan en ASELE.

Elesa
ASELE al vesre. Se usa ocasionalmente entre aselianos para evitar que alguien se entere del objeto de la conversación que mantienen.

Encaseliar
v. Clasificar personas o cosas de modo erróneo o confuso, fallo poco frecuente e involuntario que cometen algunos aselianos.

Endecasélibo
Poét. Verso de once sélibas.

Faselamiento
s.m. En sentido figurado, acción de ejecutar a alguien dándole de baja por no haber abonado las cuotas de ASELE de los tres últimos años.

Faselitar
v. Dar la posibilidad de abonar la cuota anual de ASELE en dos o tres plazos.

Flaselarse
v. Lo que hacen algunos para castigar el cuerpo golfo.

Francasela
s.f. Reunión de personas para divertirse comiendo y bebiendo sin límite. Juerga.

Fraseoaselogía
Expresiones propias de los usuarios de este glosario.

Friegaselos
s.m. Fig. y despect. Don nadie, persona a la que se le considera poco importante.

Gaseleosa
s.f. Bebida producida por los aselianos que se toma como refresco.

Gaselinera
s.f. Estación de servicio propiedad de un aseliano o gestionada por socios de ASELE.

Hematoasele
Med. Acumulación de sangre en una cavidad de un miembro de ASELE por hemorragia interna.

Jornaselero
s.m. Obrero de ASELE que recibe una retribución por cada día de trabajo.

Mademuasele
Tratamiento que se da a una joven cuando se quiere presumir de saber francés.

Maraselesa
s.f. Canción homónima del himno nacional francés cuya letra empieza así: *Alesanfants dela Patrie*.

Mataseleos
s.m. Estampilla que se utiliza en las oficinas de Correos para inutilizar los "*seleos*".

Medinasele
Hermosa población de Soria en la que ASELE piensa celebrar un congreso cuando exista allí una infraestructura adecuada.

Mortasela
s.m. Embutido genuino hecho en España a imitación del homónimo italiano.

Movilaselizar
v. Convocar con urgencia por el móvil a los socios de ASELE para algún asunto.

Naselización
Fenómeno ardiguladorio gue se broduce, bor ejemblo, guando uno diene gadarro. (Homenaje a José Luis Coll.)

Onda Selo
Tu ladio. Te meleses esta ladio.

Palaselabra
Vocablo acuñado por una aseliana (que prefiere ocultar su identidad) y que, como su propio nombre indica, es la unidad mínima de lenguaje con significado.

¡Pásele!
v. Orden dada por un jefe a su secretaria para que haga entrar en el despacho la visita que espera; **Repásele**, si tarda en cumplirse más de un minuto.

Penaselina
s.f. Poderoso antibiótico muy indicado en casos de *aseleosis*.

Penaselizar
v. Imponer una sanción a un miembro de ASELE que ha infringido algún precepto de los Estatutos.

Plaselencia
Ciudad de Cáceres.

Polemaselizar
v. Discutir entre aselianos acerca de quién de ellos debe encargarse de *aselizar* en un momento dado.

Pónaselo
Término aseliano en el que se inspiró la campaña de Sanidad de los años 90.

Pordioaselero
s.m. Persona que ejerce la mendicidad para vivir, situación a la que es de esperar nunca se vea abocado un aseliano por falta de trabajo.

Proasélito
s.m. Persona ganada para ASELE después de haber sido *aselesada* o *aselizada* convenientemente.

Puaselánime
adj. Apocado, tímido, poca cosa, que no tiene ánimo para ir de marcha con ocasión de un congreso. Indigno de pertenecer a ASELE.

Rascaselos
s.m. Edificio muy alto y de muchos pisos, generalmente muy caros.

Reaselajado
adj. Tranquilo y contento porque al fin ha conseguido un puesto de profesor de ELE.

Ribadaselea
Población en la costa oriental de Asturias, célebre por ser el lugar donde termina la competición de piragüismo en el río *Selea* durante el mes de agosto.

Rosaseleda
s.f. Sitio en un parque o jardín donde hay muchos *rosaseles*.

Santa Sele
s.f. Vaticano de ASELE.

Sargaselos
Cerámica preferida por muchos aselianos.

Señaselizar
v. Trabajo que hacen algunos aselianos en paro colocando las señales convenientes en carreteras y vías públicas para regular el tráfico.

Sobreaseliente
Máxima calificación que se concede en el test de aselelidad.

Tornaseleado
adj. *Med.* Ilusión óptica que produce la peculiaridad cutánea de algunos aselianos cuya piel cambia de color según el ángulo de visión de quien los mira. Se percibe mejor cuando están en traje de baño.

Vaseleno
Lo dice un aseliano chino de alguien que se dirige tranquilo, sereno a un lugar.

Vaselina
s.f. Tacto, prudencia que caracteriza a los miembros de ASELE.

Váyasel
En "Váyasel, Sr. González". Invitación que hizo un conocido político español al entonces Presidente del Gobierno para que abandonara la política, insinuándole de paso que se hiciera socio de ASELE.

Premio de investigación

ASELE, con la colaboración 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 2009** 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 los siguientes documentos a la Secretaría de ASELE:
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   C/ San José de Calasanz s/n
   26004 Logroño - España

a) Un ejemplar de la Tesis o Memoria (en papel).

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.

d) La ficha de solicitud y de datos debidamente rellenada que los interesados pueden encontrar en www.aselered.org o solicitar a : gestion@aselered.org

4. El plazo de presentación finalizará el día **30 de mayo del año 2010**. 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 2010).

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 los trabajos presentados no premiados, que serán destruidos tras quince días de la comunicación del fallo, por lo que se recomienda que no se envíen ejemplares originales sino una copia de estos.

8. El fallo del jurado será inapelable.

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

Remitir a Enrique Balmaseda Maestu (ASELE).
Dpto. de Filología Hipánica. Universidad de La Rioja. C/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España

Apellidos Nombre

Dirección

Código Postal y Ciudad País

Teléfono Fax

Correo electrónico

Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
(Profesor, investigador, estudiante, interesado...)

Centro de trabajo (si lo hay)

Dirección

Código Postal y Ciudad País

Cuota anual: 30 euros

- ☐ Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (Rellene y envíenos la parte inferior.)
- ☐ Giro postal
- ☐ Ingreso directamente en la cuenta de ASELE
- ☐ Mediante 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