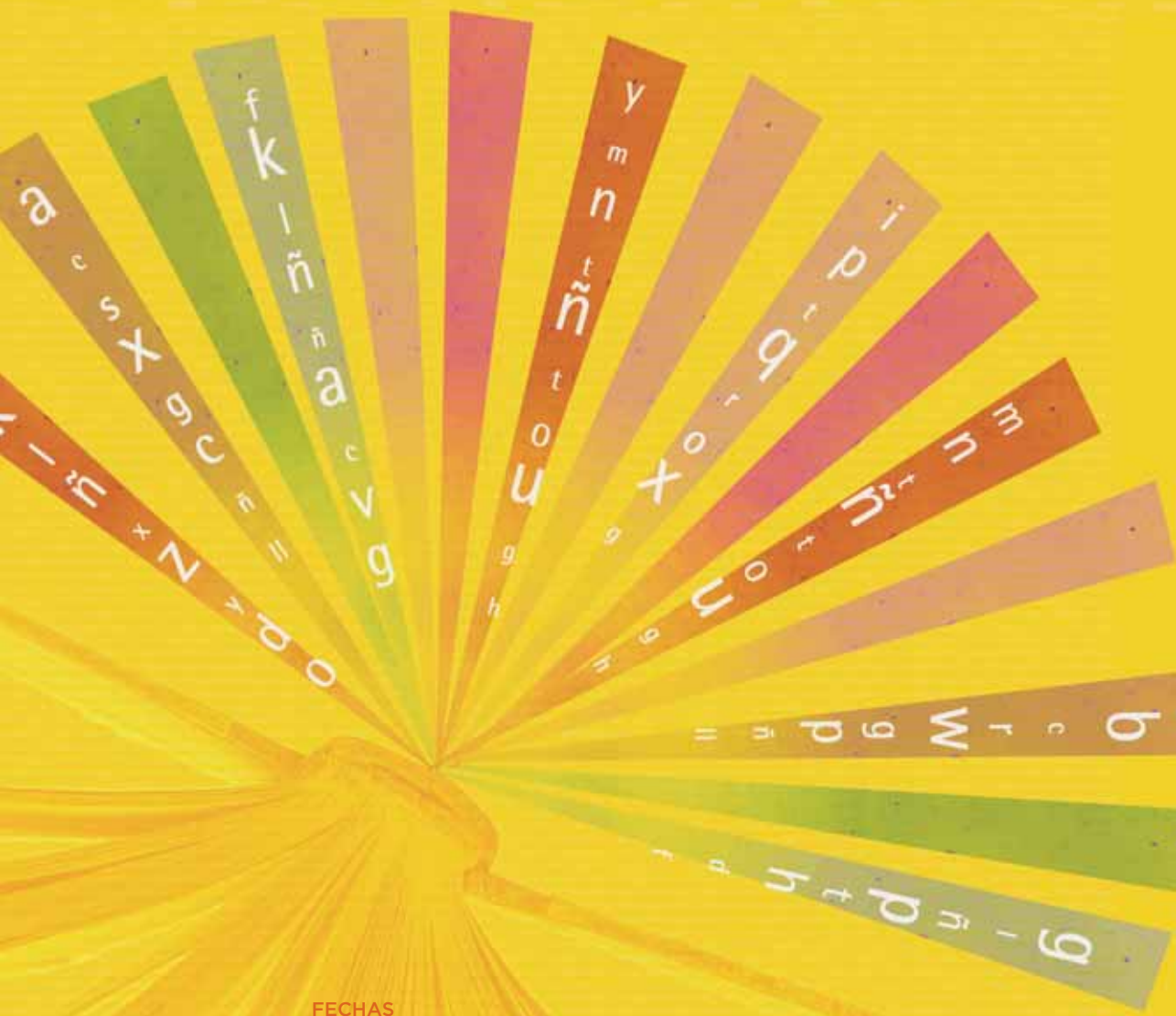
50

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

XXV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

La enseñanza de ELE centrada en el alumno



FECHAS

Del 17 al 20 de septiembre de 2014

www.aselered.org

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

Número 50, mayo de 2014

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7

· Informe de la Junta Directiva 7
· Informe de Secretaría 9
· Socios distribuidos por países 9
· Informe de Tesorería 11
· Delegaciones de ASELE 11

3. Artículo de fondo: La publicidad audiovisual en ELE 13

4. Para la clase de Español 31

5. Entrevista a Neus Sans 41

6. Punto de Vista 45

7. Miscelánea 49

8. Congresos, Jornadas y Cursos 53

9. Novedades bibliográficas 55

10. Re(d)señas 69

11. Revista de revistas 71

12. Creación 85

13. Entretenimientos 89

14. Cartas 91

15. Premios de investigación 95

Junta Directiva

Presidenta
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente
Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

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

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidenta del Congreso
Isabel Sánchez López
Universidad de Jaén

Secretaría

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

Boletín

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

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

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

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
doloresolerespiauba@gmail.com

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

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

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

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

   * DIN-A4: 30 líneas

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

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

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

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

Edita

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona
Fotografías: María Martínez (Malele)

Correspondencia

BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11
38007 Santa Cruz de Tenerife - España
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11
pdguez@ull.es
cdelahozf@hotmail.com

Carta del Director

Estimado socio:

En este número mantenemos las mismas secciones que en el anterior y, entre ellas, destacamos la entrevista a Neus Sans, "una de las profesoras clave en el mundo de ELE", como bien señala nuestra presidenta, Susana Pastor Cesteros; el "Punto de vista" de José Martínez de Sousa, lexicógrafo y presidente de honor de la Asociación Española de Bibliología, y la "Carta desde Suecia", de Nuria de la Torre García, profesora del Instituto Cervantes de Estocolmo.

Con motivo del próximo congreso de ASELE en la Universidad Carlos III de Madrid, aprovecharemos la ocasión para celebrar el 25 aniversario de nuestros congresos, hacer un balance de lo realizado durante estos años y decidir qué metas queremos alcanzar en el futuro.
Nos vemos en Getafe en septiembre.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Informe de la Junta Directiva

1. Congreso asele 2014

Que veinte años no es nada... decía el tango. ¿Y veinticinco celebrando congresos tampoco? Qué duda cabe de que un vigésimo quinto aniversario, como siempre que hablamos de cifras con un cierto simbolismo, permite hacer un alto en el camino, alzar la mirada, recapacitar sobre lo que se ha hecho hasta ahora y plantearse cómo queremos que sigan siendo nuestros congresos y, por extensión, esta asociación. Con tal marco de fondo, este año ha asumido el testigo la **Universidad Carlos III de Madrid**, a quien desde aquí agradecemos el trabajo de gestión previo a todo encuentro. El comité organizador y la Junta de ASELE estamos preparando el que esperamos que sea un congreso especial, de celebración. Como ya sabéis, tendrá lugar **del 17 al 20 de septiembre de 2014** y su título es **La enseñanza de ELE centrada en el alumno.** Las líneas temáticas alrededor de las cuales se articularán las intervenciones y para las que os animamos a presentar propuestas son las siguientes:

1. Variables individuales en el aprendizaje
   - 1.1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE
   - 1.2. Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje
   - 1.3. Inteligencias múltiples
   - 1.4. Motivación
   - 1.5. Actitud, aptitud y personalidad
   - 1.6. Sexo y edad
   - 1.7. Creencias sobre el proceso de aprendizaje
2. Análisis de necesidades del alumnado y perspectiva lingüística
   - 2.1. La adecuación de la enseñanza de ele al perfil del alumnado a partir del análisis de necesidades
   - 2.2. La lengua materna del estudiante de ele: aspectos contrastivos, transferencias e interferencias
   - 2.3. La lengua materna del profesor desde la perspectiva del alumnado. Profesorado nativo y no nativo
   - 2.4. El conocimiento de otras lenguas por parte del estudiante: multicompetencia lingüística y aprendizaje de ELE.

Entre los ponentes, contamos en esta ocasión con Jane Arnold (Universidad de Sevilla), Carmen Muñoz (Universidad de Barcelona) y Lu Jingsheng (Shanghai International Studies University, SISU). Como viene siendo habitual en nuestros congresos, tendremos también dos mesas redondas. La primera girará en torno a *Redes sociales en la enseñanza de ELE*, y la segunda intentará responder a la pregunta: *¿Qué aporta la lingüística contrastiva a la didáctica de ELE?* Finalmente, se presentará el *Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en los Estados Unidos,* de reciente creación.

Toda la información, mucho más detallada, la tenéis en la segunda circular que, cuando estéis leyendo estas líneas, ya habréis recibido y, como siempre, en nuestra web www.aselered.org/presentacion donde también hallaréis datos sobre plazos, inscripción, alojamiento, programa académico y cultural, etc. Confiamos en que os sea de ayuda y confiamos también en que podáis asistir para compartir unos días de intercambio científico y personal. ¡Os esperamos!

2. Publicaciones y premios asele de investigación

Se encuentran en proceso de edición las publicaciones correspondientes a nuestros dos premios de investigación. Por un lado, la monografía n.º 17, con el *Premio de Investigación ASELE para Tesis Doctorales 2013*, cuyo autor es Gabino Boquete Martín con *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas. Las destrezas orales*. Y, por otro, en su 4.ª convocatoria, el *Premio de Inves-*

tigación ASELE *para Memorias de Máster 2013*, que recayó en esta ocasión en Luisa María Armenta Moreno con su trabajo sobre *La aparente descortesía del lenguaje coloquial. Propuesta didáctica para trabajar expresiones idiomáticas que atentan contra la imagen personal* (4.º título de la colección). Os recomendamos su lectura, que a buen seguro ofrecerá buenas propuestas para tratar tales aspectos de la enseñanza del español. ¡No dejéis de difundir estos premios y de animar a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que puedan estar interesados!

Presentaremos ambas publicaciones, como siempre, en la próxima Asamblea de socios, el 18 de septiembre en la Universidad Carlos III de Madrid, donde los propios autores podrán hablarnos brevemente de sus trabajos: ¡Enhorabuena a los dos! También presentaremos las *Actas del XXIV Congreso de ASELE* celebrado en la Universidad de Jaén, en las que se está trabajando en la actualidad (gracias desde aquí a los editores, los profesores Jesús Nieto e Isabel Sánchez). Aprovechamos para informar de que sigue su camino la digitalización de las Actas anteriores, a través del convenio con el Centro Virtual Cervantes, del Instituto Cervantes, de modo que ya están disponibles las correspondientes al primero de los dos tomos del congreso de 2010 en la Universidad de Salamanca.

3. Renovación de cargos

El próximo 19 de septiembre de 2014, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXV Congreso de ASELE* en Getafe, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva.

Este año corresponde renovar los cargos de Presidente, Vocal, Vocal-Director del Boletín y Vocal de Sede del Congreso. Los socios que deseen presentar su candidatura tan solo tienen que comunicarlo a la Secretaría gestion@asele-red.org hasta quince días antes de la celebración de la asamblea (art. 5.º de los Estatutos y 2.3. del Reglamento de Régimen Interno). Por último, os recordamos que todos los socios son electores y elegibles y que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de las consabidas obligaciones.

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

4. Reunión de la Junta

El pasado mes de febrero tuvo lugar una reunión de la Junta Directiva para debatir todos los asuntos relativos a la marcha de la asociación, así como a la organización del próximo congreso: programa, ponentes, subvenciones, instalaciones, etc. Tratamos a su vez el modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra nueva página web, que ya conocéis, así como nuestra presencia en las redes sociales (Facebook y Twitter); sobre este último aspecto, os informamos de que nuestra *nueva gestora de redes* desde enero de 2014 es Cristina Fernández Pesquera, a quien desde aquí agradecemos su desinteresada y excelente labor.

Hemos estudiado también el mejor modo de dar continuidad a la convocatoria que iniciamos el pasado año de *dos becas (inscripción y bolsa de viaje de 250 euros)* para estudiantes que deseen asistir a nuestro próximo congreso. Los requisitos son ser socio y estudiante o profesor en situación de desempleo, y el procedimiento para participar está explicado en la segunda circular. Os animamos a que nos sigáis a través de las redes y agradecemos desde aquí vuestros continuos comentarios.

Otro aspecto sobre el que debatimos fue la publicidad de ASELE a través de libretas, bolígrafos, etc., que tendréis oportunidad de ver en nuestro próximo congreso. Finalmente, os informamos de que en el número 77 de *L de lengua*, el *podcast* sobre la enseñanza del español y la web social que dirigen Francisco Herrera y Victoria Castrillejo, podéis encontrar una entrevista en audio realizada a Susana Pastor acerca de la trayectoria y la situación actual de ASELE, [en línea]

http://eledelengua.com/ldelengua-77-con-asele-y-educaspain. Sobre el mismo tema, pero esta vez por escrito, podéis leer un artículo en las páginas 28-31 de *Tinta China*, la revista de la Consejería de Educación en China, [en línea] www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/Tinta-China-8-19.

5. Futuros congresos

Como sabéis, el congreso anual de ASELE siempre tiene como sede una universidad española. En la Asamblea General que celebramos durante el mismo, suelen presentarse las propuestas de las universidades que se ofrecen para el siguiente. En alguna otra ocasión, tal como hacemos ahora, os hemos pedido vuestra colaboración para hacernos llegar sugerencias sobre quienes pudieran estar interesados, a fin de que podamos ponernos en contacto con ellos. Actualmente, estamos abiertos a cualquier propuesta para organizar el congreso de 2015 y confiamos en poder informaros de todo ello en la próxima asamblea. ¡Hasta entonces!

Informe de Secretaría

Estado de la asociación

En el informe presentado en la última reunión de la Junta, con fecha de 25 de febrero de 2014, el número y distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla.

Socios distribuidos por países

Alemania	21
Argelia	14
Australia	2
Austria	2
Bélgica	9
Brasil	14
Canadá	8
Chile	1
China	3
Chipre	1
Colombia	1
Dinamarca	4
Ecuador	2
Egipto	3
Eslovenia	3
España	470
Estados Unidos	24
Finlandia	6
Francia	11
Gabón	4
Grecia	10
Holanda	7
India	1
Irlanda	5
Islandia	1
Israel	7
Italia	28
Japón	36
Jordania	1
Malta	1
Marruecos	1
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	5
Portugal	17

Reino Unido	21
Rep. Dem. del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Serbia	1
Suecia	5
Suiza	6
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2

Si comparamos estos datos con los presentados en la última Asamblea General de ASELE (19/09/2013, informe cerrado el 31/08/2013), podemos observar que el número de socios ha aumentado en 29 nuevas altas, con la siguiente distribución:

Socios: 752/781
Países: 46/46
Mujeres: 525 (69,80 %)/550 (70,40 %)
Hombres: 227 (30,20 %)/ 231 (29,60 %)
Residentes en España: 60,90 %/60,20 %
Residentes en otros países: 39,10 %/39,80 %

En este período no se ha producido ninguna baja, pero, como era previsible por la tendencia de los últimos años, en los recientes meses de marzo y abril causan baja voluntaria algunos socios ya veteranos que cumplen la edad de jubilación profesional y, sobre todo, bastantes miembros recientes o pasajeros que se suelen dar de alta con el fin de inscribirse en los congresos de ASELE, optar a las ayudas y bolsas de viaje para participar en los mismos o concursar en sus premios de investigación. Al margen de los movimientos en este sentido (altas y bajas), que son frecuentes especialmente durante el primer cuatrimestre de cada año, si hacemos una estimación interanual, se observa una composición relativamente estable en el número de socios (cerca de 800), a la vez que se siguen confirmando tendencias ya apuntadas en informes anteriores: internacionalización de ASELE y destacada presencia femenina, con una proporción mantenida en relación con sus colegas masculinos.

En cuanto a las cuotas pendientes en la fecha de cierre del presente informe, 34 corresponden al año 2011, 178 al 2012 y 250 al 2013, entendiéndose, como siempre, que el 2012 incluye también las del 2011, y el 2013 las de ambos ejercicios. Es decir, que el número de morosos en términos relativos es bastante más bajo que el de cuotas impagadas, ya que, como puntualizamos siempre, muchos de los que adeudan la cuota más reciente suelen acumular también alguna de las anteriores. Respecto al informe del 31/09/2013, varias de estas cuotas han sido ya satisfechas. A ello se añade que durante el mes de abril se ha venido gestionando el cobro de cuotas correspondientes al 2014, período en que muchos socios regularizan su situación satisfaciendo a la vez cuotas atrasadas. En todo caso, hay que destacar el compromiso de la mayoría de los miembros de ASELE, también con este aspecto económico de la Asociación, aunque nuestra obligación sea seguir insistiendo en recordar a los socios con cuotas pendientes que regularicen lo antes posible su situación en beneficio de la buena gestión de ASELE y por equidad y respeto con el resto de compañeros. Asimismo, volvemos a anotar que, por favor, se comunique a la Secretaría si se produce algún cambio de domiciliación bancaria o en la forma de pago, ya que a los trastornos que este aspecto administrativo puede ocasionar se añaden los gravosos costes de devolución.

Informe de Tesorería

Estado de Tesorería

El resumen del estado económico general (ingresos y gastos) desde el 1 de septiembre de 2013 al 25 de febrero de 2014 es el siguiente.

Por una parte, el total de ingresos, que incluye las cuotas satisfechas por los socios en el período acotado y las de los no socios participantes en el *XXIII Congreso de ASELE* (Gerona), además del remanente de este congreso, y la venta de publicaciones, es de 7.988,20 euros.

Por otra parte, los gastos, que comprenden los relativos al gestor fiscal, comisiones y gastos bancarios, correo, declaraciones anual y trimestral a Hacienda, reuniones de la Junta Directiva, alquiler del almacén con las publicaciones de ASELE, pagos a la secretaría administrativa y de los Premios ASELE 2013, ediciones del Boletín y de monografías, mantenimiento de la web y gastos generales, han ascendido a 11.400,99 euros. En consecuencia, la diferencia entre ingresos y gastos arroja un saldo, en el lapso establecido, de -3.412,79 euros, la mitad, aproximadamente, que en otros períodos comparables. Aparte de que se sigue manteniendo una línea de gastos e ingresos similar a otros informes recientes, conviene recordar la particularidad de que el balance ha vuelto a reequilibrarse en el momento de aparición del presente Boletín, a medida que se han venido haciendo efectivas las cuotas de los socios correspondientes al 2014, además de las relativas a ejercicios anteriores, como acabamos de señalar. Asimismo, el saldo disponible actualmente en la cuenta de ASELE ofrece la holgura suficiente para ir acometiendo prudentemente los gastos propios de sus tareas y funcionamiento. Por todo ello, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades económicas, y como asociación cultural no lucrativa, sigue siendo equilibrado, razonablemente positivo y estable. Ello se debe a la colaboración responsable de todos los socios y a la estimación prudente y rigurosa entre ingresos y gastos que puede afrontar ASELE.

Delegaciones de ASELE

Delegación de Alemania

A continuación se especifican las actividades de formación de profesores en el ámbito de ELE más relevantes durante el primer semestre del año 2014.

La Asociación Alemana de Profesores de Español, la DSV, organizó diversas jornadas relacionadas con la difusión del español como lengua extranjera. Entre ellas, destaca la *IV Jornada didáctica de ELE* en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berlín, el Instituto Cervantes de Hamburgo y la editorial Edinumen, que tuvo lugar el 15 de febrero. Otra actividad celebrada en Neumünster fue *Enseñar y evaluar en la clase en ELE*, celebrada el 21 de febrero, que estuvo seguida del *Encuentro hispánico 2014*, en Berlín-Brandemburgo, el día 28 de febrero, con el tema *Literatura en clase de ELE*, que se celebró en la localidad de Bremen, del 27 al 29 de marzo, junto a las *Jornadas hispánicas*, con el tema *ELE hacia el futuro-Desarrollando perspectivas*.

Como viene siendo habitual, International House Barcelona y la editorial Difusión organizaron el *Encuentro práctico de profesores de ELE* para toda Alemania durante los días 9 y 10 mayo, pero en esta ocasión la actividad formativa se trasladó a la capital alemana. Para su consecución, también colaboraron la Consejería de Educación de España en Berlín y el Instituto Cervantes de la misma ciudad.

Finalmente, en la 64.ª edición del festival de cine Berlinale se exhibieron películas en las que el español, tras el chino, fue la lengua extranjera más representada. Entre ellas, se encuentran *No llores, vuela*, de la directora peruana Claudia Llosa, y *La tercera orilla*, dirigida por la argentina Celina Murga. El evento comenzó el 6 de febrero y se clausuró el 16 del mismo mes.

Esther Barros Díez

LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL EN ELE

"El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad".

ROGER GUERIN

INTRODUCCIÓN

La publicidad está presente en nuestras vidas casi constantemente, estamos rodeados por ella, aunque a veces la vemos y otras no. Es un medio que está continuamente adaptándose y actualizándose para seguir obteniendo una respuesta favorable de su público. Por otro lado, los medios de comunicación son las "principales fuentes de renovación del idioma" (Brandimonte, 2003: 871), puesto que están íntimamente relacionados con la sociedad a la que se dirigen, sociedad que está en continuo cambio y evolución.

La prensa, la radio, la televisión, los transportes, los eventos deportivos y culturales, las vallas publicitarias, los restaurantes... cualquier lugar y soporte es idóneo para la publicidad. Por lo que a los anuncios de televisión se refiere, en los últimos años se observa la creciente tendencia a integrarlos en los contenidos, no solo como un bloque publicitario en los cortes de la programación, sino prácticamente encima de ella, ya sea sobreimpresa, como emplazamiento publicitario, dentro de series, de forma más o menos subliminal, o en los mismos programas como telepromoción realizada por el presentador (Arconada Melero, 2006: 87-88). A ello debemos unirle la gran importancia que está teniendo la publicidad en internet y las ventajas que este medio ofrece para la promoción y difusión de cualquier producto. Podemos ver publicidad en las redes sociales como Facebook, en Youtube antes de ver un vídeo, incluso en los correos electrónicos. Es la "cultura audiovisual" (Bravo Bosch, 1997: 188) en la que vivimos actualmente.

La publicidad como soporte técnico tiene muchas posibilidades que pueden aprovecharse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Ruiz Fajardo, 1993: 142). Si un *spot* o anuncio publicitario audiovisual es un material que resulta familiar al alumno, además de ser un material auténtico que no se ha creado con fines didácticos, su adecuación como *input* en el aula se presentará como un elemento motivador y dinámico, argumentos que a lo largo de este artículo intentaremos defender.

La publicidad audiovisual en Español como Lengua Extranjera (ELE) es, a simple vista, escasa, así como los estudios que se han realizado sobre este componente audiovisual en la clase de lengua, especialmente en lo que a publicidad audiovisual se refiere. En los últimos años han aparecido varias comunicaciones sobre el tema, actividades para llevar a clase y, en menor medida, algunas memorias de investigación sobre materiales audiovisuales diversos, como películas, cortos y series, aunque muy pocas han tratado sobre la publicidad.

La publicidad es el género discursivo de la persuasión por excelencia. Su principal función es la perlocutiva, ya que su objetivo es "influir sobre el destinatario para que actúe en un determinado sentido" (Gutiérrez, 1997: 9), sin olvidar que, entre sus funciones, también se encuentran la informativa, la económica y la estética (Corominas, 1994: 40-41). Pese a ser un libro que no está orientado al aula de ELE, Miguel Ángel Arconada Melero (2006: 13) en *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios* defiende la publicidad como "un potente recurso didáctico con el que trabajar diferentes capacidades propias del área, tanto estrictamente lingüísticas y comunicativas como educativas, y por otra parte, como un discurso ineludible si queremos hacer de nuestra área el espacio privilegiado de los consumos y hábitos comunicativos de nuestra época".

En el citado libro, Melero presenta dos tipos de publicidad tomando como referencia a C. Lomas (2002): una que se considera "obvia, referencial o denotativa, que informa sobre la realidad de los objetos" frente a otra "obtusa, mítica, connotativa, que se mueve en el ámbito de lo ideal e incontrovertible y apuesta por el valor simbólico y significante de los objetos". Son lo que Georges Péninou (1976: 110-123), citado por J. Ferrés (1994: 148-149), denomina la "publicidad de presentación" y la "publicidad de cualificación" respectivamente.

En un intento de clasificación de los anuncios, Arconada Melero (2006: 60-63) establece cuatro tipos diferentes:

- argumentativos: ofrecen información nítida sobre la estricta funcionalidad del producto.

- descriptivos: muestran simplemente el producto o parte de él, dejando que el receptor establezca o no una relación de interés con dicho producto.

- emocionales: buscan la estimulación sentimental con el receptor, mediante la exposición o sugerencia de situaciones, estilos de vida o comportamientos afectivos, con los que el espectador tiende a identificarse.

- proactivos: necesitan de la inteligencia y la complicidad del espectador para su interpretación. Plantean una sorpresa, un reto o un juego determinado a la percepción y el entendimiento de quien recibe el mensaje.

Con esta información se puede hacer una selección más adecuada de los anuncios y establecer el nivel en que los mismos se van a presentar, ya que, como es de comprensión lógica, un *spot* más denotativo ofrecerá menos dificultades de decodificación para un nivel inferior de lengua que un *spot* con alto contenido connotativo (Romero Gualda, 1996: 264). No pretendemos determinar la dificultad del anuncio con esta afirmación (pues, como es bien sabido, la dificultad reside en la tarea que con este material se quiera realizar), sino más bien facilitar el trabajo metodológico del docente.

Ventajas y desventajas de la publicidad audiovisual en clase

El anuncio televisivo o *spot*, como soporte con audio, texto e imagen, suele tener una duración media de 20 segundos, por lo que tiene un alto poder de condensación y "debe esforzarse por lograr impacto, notoriedad y memorabilidad" (Arconada Melero, 2006: 89). Esa será una de las ventajas que ofrecerá frente a otros materiales audiovisuales de mayor duración, especialmente en relación con el mantenimiento de la concentración del alumno durante el visionado.

Según varias publicaciones sobre los materiales audiovisuales en la clase de ELE y, en concreto, de la publicidad audiovisual, son muchas las ventajas que tiene el uso de estos materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En primer lugar se presentan todos los factores positivos y, en segundo lugar, los inconvenientes que surgen en el uso y la práctica de estos textos audiovisuales en el aula.

Los anuncios de televisión ofrecen numerosas ventajas que en los últimos años se han puesto de manifiesto especialmente en comunicaciones, además de un gran número de explotaciones didácticas disponibles en internet. Ya Cuesta Estévez (1995: 109) cita muchas de ellas, como son la motivación y la potenciación de la creatividad.

Son muchas las ventajas que se han apuntado sobre el uso de los materiales audiovisuales y, en concreto, de la publicidad audiovisual en diferentes trabajos y comunicaciones, de las que hemos seleccionado las más significativas. En primer lugar, los anuncios son producciones que cuentan con una alta calidad de imagen y son "visualmente atractivos" de cara a su receptor (Lamprea y Mora, 2000: 843). Estamos ante una "unidad lingüística y cultural cerrada" (Ortega Arjonilla, 1991: 266) de poca duración (Lamprea y Mora, 2000: 843; Cruz y Ojeda, 2003: 267), por

lo que, frente a otros materiales audiovisuales de mayor duración, como cortos y películas, los anuncios pueden trabajarse en una sola sesión de clase en su totalidad. El mantenimiento de la concentración es, en consecuencia, más alto que en otros materiales de mayor duración, en los que puede verse mermada la atención. De esta manera se facilita y desarrolla la comprensión por parte del alumno (Cruz y Ojeda, 2003: 267; Corpas, 2004: 785) y favorece la memorización (Robles Ávila, 2003: 513).

En segundo lugar, la publicidad es un medio bien conocido por el estudiante y normalmente es entendido en clase como un elemento positivo, está en su vida cotidiana y lo acepta como algo "familiar" (Romero Gualda, 1994: 263). Rodríguez Cuesta y Suárez López (2001: 645) apuntan el atractivo que la publicidad tiene para el público infantil y adolescente, pero añadimos que este medio está creado para llegar al mayor número de receptores y a todos ellos les puede parecer interesante usar este medio para aprender. Retomando lo dicho más arriba, entendemos que la introducción de materiales audiovisuales es un elemento motivador para el alumno en la clase (Mecías y Rodríguez, 2009: 3; Suárez Hernández, 2010: 31) y, en concreto, refiriéndose a la publicidad (Cuesta Estévez, 1995: 105; Bravo Bosch, 1997: 188; Cruz y Ojeda, 2003: 267).

En tercer lugar, se trata de un material que es auténtico, entendiendo por auténtico aquel material que no se ha diseñado para una clase con fines didácticos, pero que, en palabras de Bell (2002): "representa una excelente fuente de información cultural y lingüística que hemos adaptado a nuestra meta pedagógica". Por ello la publicidad contiene elementos de la cultura y de la lengua de la sociedad a la que va dirigida (Castiñeiras y Herrero, 1998: 817; Pinilla Gómez, 1996: 351; Cruz y Ojeda, 2003: 266; Herrero, 2008: 59). Incluso el "choque de culturas" que los anuncios pueden provocar se acepta como algo positivo para los alumnos (Soler-Espiauba, 1991: 278). Conclusión de todo lo anterior es que el estudiante verá como algo útil la introducción de dicho material en clase (García Mata, 2003).

En cuarto lugar, la publicidad favorece la interculturalidad del alumno en tanto que es una "perspectiva de la sociedad española actual" (Cuesta Estévez, 1995: 884), reflejo de la sociedad que la crea (Bravo Bosch, 1997: 192), pero también de otras culturas y sociedades diferentes (Martínez Pasamar, 2005: 460).

En quinto lugar, la introducción del material audiovisual ayuda en la interacción que se produce entre todos los miembros de una clase, una interacción que pretende entretener tanto a los alumnos como a los profesores (Mecías y Rodríguez, 2009: 2), además de ayudar en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera. Incluso pueden presentar temas conflictivos que susciten el debate en clase (Bravo Bosch, 1995: 86). De ello se desprende que estos contenidos facilitan el desarrollo de las destrezas en general, tanto orales como escritas.

En sexto lugar, la introducción de los materiales publicitarios, ya sean de radio, prensa escrita o televisión, permite que el alumno pueda "acercarse a los diferentes códigos que caracterizan cada medio: icónicos, lingüísticos y no verbales" (Bravo Bosch, 1995: 80). Como material audiovisual, se presenta con un alto contenido en elementos no verbales que merecen tener su lugar en la clase de ELE (Corpas, 2004: 785; Vilchez Tallón, 2006: 23-27; Fiorillo y Llorente, 2003; Cestero Mancera, 2006), además de la presencia de recursos estratégicos, como son el silencio o las pausas en estos materiales (Fiorillo y Llorente, 2003: 967; Soler-Espiauba, 2005: 126). Una buena idea es el concepto de "fluidez cultural" anotado por Soler-Espiauba (2005: 110), quien entiende que conocer y saber descodificar los gestos de la cultura meta ayudará a los alumnos a relacionarse mejor con hispanohablantes.

En séptimo lugar, este tipo de textos presenta diversidad de registros, variedades de la lengua, extranjerismos (Romero Gualda, 1994: 266), modismos (Pinilla Gómez, 1996), sociolectos y tecnolectos (Cruz y Ojeda, 2003: 266), así como unidades fraseológicas. Todo ello favorece la presentación, reconocimiento y práctica de dichos contenidos en la clase de ELE.

En último lugar, la publicidad en general sirve como componente de ayuda a la enseñanza de

estrategias de aprendizaje y de comunicación esenciales en la clase de lengua y en cualquier nivel (Seseña, 2004a: 37-51).

Los anuncios de televisión son, pues, un *input* que debe ser considerado en la metodología docente, pues como se acaba de exponer, son materiales rentables y con muchas posibilidades que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten trabajar los conocimientos declarativos, las destrezas y favorecen la capacidad de aprender, de acuerdo con el *MCER*, además de englobar los tres componentes de la competencia comunicativa que esta obra de referencia presenta: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Evidentemente, también se han señalado los inconvenientes del uso de los materiales audiovisuales y de los anuncios de televisión. Por un lado, entre las desventajas que más se le achacan destaca una en la que muchos están de acuerdo, y es que la publicidad audiovisual es un producto que caduca (Zamora Pinel, 1999: 1057), muchos de ellos pasan de moda rápidamente y dejan de estar presentes en el día a día, por lo que ya no son temas de actualidad, sino que son "efímeros" (Cruz y Ojeda, 2003: 270).

Por otro lado, la dificultad que algunos de los anuncios entrañan de cara a la comprensión del mensaje, no solo por su contenido lingüístico, sino también por el componente cultural (Romero Gualda, 1994: 264), ha sido otra de las desventajas que la bibliografía ha señalado. La publicidad oscila entre lo más subjetivo, con elementos connotativos, y lo más objetivo, con elementos denotativos, como pueden ser anuncios de tipo informativo, por lo que la selección del material, la tarea a realizar y el grupo al que se le va a presentar deben ser aspectos a tener en cuenta por parte del docente para salvar este escollo.

Relacionado con lo anterior, otro de los inconvenientes señalados a este respecto es el tiempo y el esfuerzo por parte del profesor para preparar explotaciones didácticas de materiales audiovisuales (Corpas, 2000: 786), realidad que en los últimos años ha cambiado sustancialmente con la presencia de actividades para llevar al aula que están disponibles en internet y de las que hablaremos más adelante. Está claro que su uso necesita de un conocimiento previo por parte del profesor de los reproductores de materiales, internet y de nuevas tecnologías, además de plantear la necesidad de probarlo antes y de tener una segunda opción en caso de que las tecnologías nos fallen (Mecías y Rodríguez, 2009: 3).

A veces se le atribuye a la publicidad disponible una baja calidad de imagen o incluso la aparición de faltas de ortografía en muchos materiales audiovisuales a nuestra disposición en la red, pero insistimos en la idea anterior respecto al trabajo de selección que realiza el docente antes de llevar al aula cualquier tipo de material. Además, con la introducción del sistema *High Definition (HD)*, la calidad de dichos materiales ha aumentado considerablemente.

Entre los "vicios" que cita Ruiz Fajardo (1993: 142) sobre el vídeo en general se encuentra el hecho de ofrecer demasiada información a través del canal visual, lo cual puede perjudicar o menospreciar el auditivo, pero este aspecto tiene diferentes tratamientos en la didactización del material para aprovecharse de todo lo que ofrece un material audiovisual. Será el objetivo de la tarea la que determinará el valor de la imagen respecto al audio y extraer lo más beneficioso desde un punto de vista didáctico.

La misma autora (1993: 142) comenta que en las películas y programas de televisión las interacciones que se realizan son "poco naturales", hecho aplicable también a los anuncios. Es evidente que es lengua que se ha escrito para ser leída y, por lo tanto, puede resultar desnaturalizada, aunque en su concepción está pensada para que sea lo más auténtica y verosímil posible.

Por último, otra desventaja de los materiales audiovisuales en general es la posible pasividad del alumno ante ellos (Bustos, 1997: 94; Corpas, 2004: 786), ya que puede producirse en el aula una dinámica de recepción pasiva frente a la exposición a estos materiales, lo cual debe tenerse en cuenta especialmente a la hora ser utilizados, ya que los factores son muy variados: duración, dificultad de comprensión, relevancia y motivación por el tema, etc.

En resumen, los materiales publicitarios au-

diovisuales se presentan como un *input* adecuado para la clase de ELE. Son un material auténtico, breve y conocido por el alumno. Engloban diferentes elementos esenciales en cualquier programación de lengua: lingüísticos, paralingüísticos, sociolingüísticos, culturales y pragmáticos. Aportan, frente a otro tipo de textos, una combinación de texto, imagen y sonido que favorecen el desarrollo de las distintas destrezas, las estrategias de aprendizaje y la interculturalidad en el aula. Aunque existen desventajas, estas no están relacionadas directamente con el potencial en sí como *input*, sino con el modo en que se lleva a la práctica en el aula, es decir, que todos los posibles problemas que pueden surgir son fácilmente subsanables y relacionados con la metodología docente y la realidad del aula, no con el texto publicitario como *input*.

Textos publicitarios como 'input' en la adquisición de segundas lenguas

Para nuestra consideración sobre la publicidad audiovisual como *input* en clase debemos, en primer lugar, definir el propio concepto:

Con el término *aducto,* conocido también con el vocablo inglés *input* o como "caudal lingüístico", se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso *(Diccionario de Términos Clave en ELE)*.

La importancia del contexto en el proceso de aprendizaje aparece en varias teorías. En el campo de la adquisición de segundas lenguas, es necesario referirnos a las aportaciones que Krashen (1976) realizó con su propuesta de la teoría del monitor. Una vez superado el enfoque conductista, surge este modelo innatista que afirma que existe "una dotación genética específica para el lenguaje [...] y que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, que sigue tales principios innatos" (Pastor, 2006: 112).

Krashen (1976) establece el concepto de monitor como control sobre el sistema lingüístico que tiene un hablante sobre la lengua que está aprendiendo. Para su buen funcionamiento se requiere que el aprendiente disponga de tiempo suficiente para la selección y aplicación de la regla aprendida; que la atención se dirija a la forma y que se conozcan las reglas por parte del alumno (*DTCE)*.

Pastor (2006: 115-118) resume las cinco hipótesis que constituyen la teoría del monitor estándar ampliada de Krashen (1985):

- Hipótesis de la adquisición-aprendizaje (descrita en el cuadro anterior)
- Hipótesis del orden natural de la adquisición
- Hipótesis de la monitorización
- Hipótesis del *input*
- Hipótesis del filtro afectivo

Son estas dos últimas las que se relacionan directamente con nuestro estudio. Por lo que se refiere a la hipótesis del *input* comprensible, Krashen (1985) afirma que la segunda lengua se adquiere si se entienden las muestras de lengua recibidas. En consecuencia, si no hay comprensión, no se puede aprender. Para ello sería necesario enfrentarse a un *input* comprensible cuyas estructuras son ligeramente superiores a las que el alumno posee (*i+1*). Son factores como "el contexto lingüístico y extralingüístico, el conocimiento del mundo, el conocimiento lingüístico previamente aprendido y otros mecanismos como las imágenes, las explicaciones, la gestualización, las inferencias" (Pastor, 2006: 116) los que favorecerán dicha comprensión, factores que tendremos en cuenta a la hora de enfrentarnos a materiales audiovisuales publicitarios.

En cuanto a la última hipótesis, la del filtro afectivo, se pone de manifiesto la importancia que la actitud y el estado de ánimo del alumno tienen en el proceso de adquisición y aprendizaje, tanto positiva como negativamente. A ello podemos añadir la figura del profesor, que igualmente se ve afectado por este filtro y del que también depende la dinámica de clase. Toda una serie de factores afectivos, como son la motivación, la predisposición, la ansiedad o la confianza pueden impedir que se produzca una comprensión del *input* y, por ello, este será un

punto que habrá que considerar a la hora de introducir los anuncios en clase.

La hipótesis de la interacción de Long (1983) tiene en cuenta tanto el *input* como el *output* (educto o producción del aprendiente). Baralo resume esta hipótesis explicando que el *input* debe ser comprensible de tres formas: "simplificándolo (estructuras y vocabulario familiares), usándolo en un contexto, y modificando la estructura interactiva de la conversación" (Baralo, 1996: 126-127). Así, Long entiende que la interlengua sufre cambios cuando el aprendiente interactúa para solucionar los posibles problemas que puedan aparecer, por lo que interactúan y negocian activamente el *input* que reciben.

Con este marco teórico pretendemos sustentar la categorización que nuestro análisis documental realizará sobre las explotaciones didácticas de anuncios. El texto publicitario es un *input* variado y actual que puede presentarse en forma de narración, descripción, argumentación o diálogo y presenta un amplio abanico de rasgos de la lengua y culturales.

La presencia de la publicidad audiovisual en ELE

¿Qué lugar ha tenido la publicidad audiovisual en ELE? Para responder a esta pregunta hemos llevado a cabo un rastreo bibliográfico en métodos y materiales complementarios de carácter general, publicados por las principales editoriales españolas de ELE, y en propuestas de actividades disponibles en internet y en comunicaciones:

1. Catálogos de editoriales especializadas: Difusión, Edelsa, SGEL, Edinumen, Santillana ELE, En Clave ELE y SM. En concreto se ha centrado la búsqueda en sus métodos y materiales complementarios disponibles.

2. Portales en internet: Formespa, MarcoEle, Didactiteca, TodoEle y Ver-Taal, que han sido elegidos por su calidad y prestigio.

3. Actas de congresos y encuentros diversos: actas de los congresos internacionales de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), encuentros prácticos de International House en Madrid y Barcelona, Expolingua, Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE) y el Foro de Profesores de ELE de la Universidad de Valencia.

La búsqueda de propuestas didácticas según dichos criterios ha dado lugar al siguiente corpus objeto de nuestra investigación, que consta de un total de 134 propuestas didácticas de anuncios publicitarios audiovisuales.

1. Materiales publicados por editoriales:
   - 56 propuestas en *Desde España. Bueno, bonito y barato* (1991) de Neus Sans y Lourdes Miquel, en Difusión.
   - 19 en *Dan que hablar* (2006) de Agustín Yagüe, en Edinumen.
   - 4 en *El DVD de Aula* (2008), en Difusión.

2. Materiales en portales específicos:
   - 19 propuestas de DidactiRed, del Centro Virtual del Instituto Cervantes. Contiene gran cantidad de actividades basadas en materiales audiovisuales, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed.
   - 6 propuestas de Formespa. Este portal tiene un apartado dedicado a explotaciones de materiales audiovisuales, entre los que se han encontrado 6 sobre anuncios publicitarios, [en línea] http://Formespa.rediris.es.
   - 4 propuestas de TodoEle. Presenta gran cantidad de información referida al mundo de ELE, entre la que se halla un apartado de actividades con anuncios, [en línea] http://www.TodoEle.net.

3. Materiales en portales especializados:
   - 1 propuesta de las *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesorado de ELE* de Edinumen e International House, [en línea] www.edinumen.es/images/stories/encuentros_profele/madrid/2010/actas_encuentro2010.pdf.

- 25 propuestas en 6 comunicaciones en actas de congresos internacionales de ASELE, [en línea] www.aselered.org.

También se han rastreado los siguientes portales, en los que hemos encontrado materiales audiovisuales, pero ninguna explotación didáctica de anuncios de televisión, por lo que quedan fuera del corpus que manejamos.

- MarcoEle, bajo la entrada "películas", incluye actividades con series de televisión, cortos y películas, [en línea] http://marcoEle.com/actividades/peliculas.
- El portal Lo más TV presenta, bajo la entrada "comerciales", una serie de vídeos de propaganda política de países hispanoamericanos que no se corresponden con la idea de anuncio publicitario que manejamos en este trabajo, [en línea] http://lomastv.com.
- VideoEle contiene materiales creados para la clase de ELE de diferentes ámbitos y niveles, [en línea] www.videoele.com/index.html.
- Lingus TV, portal para el autoaprendizaje de español con material en vídeo, [en línea] www.lingus.tv/videos.

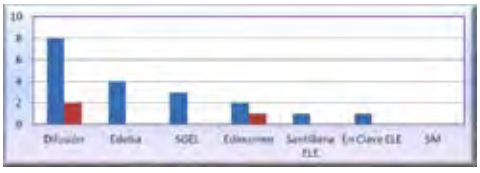
En nuestra selección también hemos prescindido de las 24 propuestas del portal Ver-Taal, de material autodidáctico, ya que hemos observado, tras el análisis, la carencia de cualquier guía o explotación didáctica significativa, además de un escaso interés de las propuestas. Son, en su mayoría, actividades basadas en la comprensión y el rellenado de huecos, con comprobación automática de los resultados, que se alejan del resto de propuestas que contiene nuestro corpus.

En el análisis de contenidos de las diferentes propuestas para ver si se encontraban patrones no se ha partido de una plantilla *a priori*. Esto se debe a la heterogeneidad de los documentos analizados. Se han realizado, sin embargo, una serie de anotaciones propias basadas en los siguientes criterios: la actualidad del anuncio, la inclusión o no de transcripción, su relación con la programación, la singularidad de la explotación (tipología de actividades, conexión con otros textos, integración de destrezas, etc.), el aprovechamiento del componente sociocultural y la potenciación del componente estratégico.

Publicaciones en editoriales de ELE

Desde la publicación en Difusión de los dos volúmenes de *Desde España. Bueno, bonito y barato* de Neus Sans y Lourdes Miquel en 1991, que fueron pioneras en este campo, muy poco se ha publicado sobre anuncios publicitarios en ELE como material complementario o incluido en un método de lengua. De hecho, *Desde España...* está actualmente descatalogada y solo en 2006 Agustín Yagüe publicó en Edinumen un CD-ROM, *Dan que hablar*, que incluye una colección de *spots* con explotaciones didácticas al estilo de las de Neus Sans y Lourdes Miquel.

En nuestro rastreo por las principales editoriales de ELE, en sus catálogos y en las páginas web, hemos consultado las obras que incluyen material audiovisual para la clase de ELE y, de entre todas ellas, las que son publicidad audiovisual concretamente. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro.



En este gráfico, aparece en azul el número de publicaciones en soporte audiovisual de cada editorial, mientras que en color rojo aparecen los materiales que se sirven de publicidad audiovisual. Como se puede apreciar, en casi todas las editoriales hay presencia de contenidos audiovisuales. Hemos observado que suelen ser reportajes, documentales, fragmentos de películas, series y entrevistas, mientras solo en una de ellas encontramos anuncios de televisión, además de las dos obras citadas más arriba. En la editorial Difusión existe un método llamado *Aula Internacional* que cuenta con un DVD en el que hay cuatro *spots* publicitarios. En el catálogo

se presenta como un material para "acompañar y complementar los cursos de español" que utilizan el método *Aula* en sus diferentes versiones.

Es, pues, un material casi sin presencia en los métodos y materiales complementarios de ELE publicados. A este respecto, quisimos preguntarles a tres expertos, Neus Sans, Lourdes Miquel y Agustín Yagüe, por la escasez de materiales sobre publicidad audiovisual en ELE. Se les hizo una pregunta informal a través de un correo electrónico, a la que los tres respondieron coincidiendo en que la obtención de los derechos de autor de un anuncio es muy complicada y, por tanto, poco rentable. Neus Sans comenta que, además, muchas marcas no desean ceder el derecho de una imagen que pueda quedar obsoleta en poco tiempo. A esta idea Lourdes Miquel apunta la facilidad con la que ahora se encuentran los anuncios en red, lo que implica un acceso libre y gratuito a materiales actuales y con explotaciones didácticas disponibles en internet. Agustín Yagüe, que comparte estas ideas, alude a la necesidad de explotar adecuadamente los materiales audiovisuales para sacarles el mayor provecho, pues todo lo que tenemos en internet no es necesariamente adecuado para llevar a clase.

Portales especializados

En internet la situación varía sustancialmente. La red ofrece un amplio abanico de posibilidades dentro del mundo de la publicidad. Internet es el mayor servidor de materiales audiovisuales publicitarios, si bien no en todos los casos el arduo trabajo de didactizarlos está hecho, como en el caso del Museo Virtual de Arte Publicitario, el MUVAP, con un valiosísimo compendio de anuncios, pero que solo cuenta con algunas actividades para llevar al aula a través de la Didactiteca. El MUVAP está formado por la Asociación General de Empresas de Publicidad (AGEP) y el Instituto Cervantes con el objetivo de "fomentar el conocimiento del arte en la publicidad: diseño gráfico, fotografía, ilustración, cine, radio, música y narración". Se trata de una fuente de anuncios que, pese a no estar explotados didácticamente, son un recurso del que el profesor puede ayudarse para sus clases. A ello debemos sumarle la posibilidad de actualizar y renovar dichos contenidos, hecho que en un material publicado por las editoriales resulta mucho más complicado, además de costoso.

De entre los portales consultados, hemos encontrado 29 anuncios cuyas explotaciones didácticas se han analizado.

Actas

Las actas de congresos y encuentros suelen ofrecer propuestas didácticas de gran utilidad para los profesores de ELE. Han sido analizadas un total de 26 propuestas didácticas de anuncios publicitarios audiovisuales, procedentes de las actas del corpus, de las cuales 25 pertenecen a actas de congresos internacionales de ASELE. De las actas disponibles en internet, no hemos hallado ninguna en las actas de Expolingua, FIAPE y Foro de Profesores de ELE de la Universidad de Valencia. La otra propuesta que es parte de nuestro corpus pertenece al Encuentro Práctico de Profesorado de ELE de Edinumen e International House Madrid, si bien somos conocedores de la existencia de otros talleres con anuncios publicitarios que no están publicados.

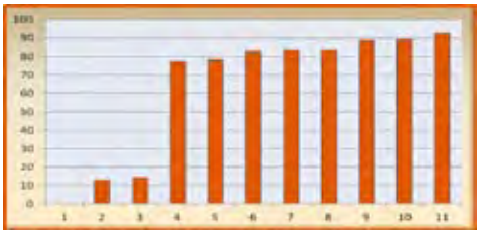
Presentación y discusión de resultados del análisis

A la hora de presentar los resultados del análisis de las propuestas didácticas de nuestro corpus, hemos organizado las mismas de acuerdo con el número de anuncios en los que se basan las propuestas, esto es, 134. Los aspectos sobre los que hemos organizado los datos recabados del análisis de propuestas son once:

1. Se basa en anuncios actuales
2. Fomenta el uso estrategias de aprendizaje
3. Está relacionada con la programación
4. Ofrece transcripción del texto
5. Integra diferentes destrezas

6. Su tipología de actividades es variada
7. Se especifica el nivel
8. Trata el componente sociocultural
9. Presenta contenidos lingüísticos
10. Se hacen referencias a otros textos
11. Se explican los objetivos.

Para presentar los resultados, el siguiente cuadro muestra el tanto por ciento de propuestas de actividades que cumplen los aspectos citados anteriormente, numerados del 1 al 11.



1. Se basa en anuncios actuales (0 %)

Respecto al tema de la actualidad de los anuncios que hemos manejado, debemos entender por reciente el *spot* que sigue vigente o al menos lo ha sido en los dos últimos años, de manera que sea fácil reconocerlo. Esta es una apreciación personal, pero objetivamente ninguna de las propuestas se basa en un anuncio de televisión exhibido en los tres últimos años. Aunque la publicación sea reciente, las propuestas se sirven de anuncios de años anteriores y, por lo tanto, no se consideran actuales. Es este uno de los temas que hemos abordado en este trabajo, la pronta caducidad de los anuncios audiovisuales que, también en internet, sufren las consecuencias del paso del tiempo.

Dos de las propuestas analizadas no se basan en un anuncio concreto, lo que permitiría solventar el problema de la caducidad, permitiendo que el profesor lo seleccione de entre los que estén vigentes en el momento de llevarlo a clase, pero no consideramos que este hecho responda al criterio de análisis, por lo que forman parte del total de propuestas basadas en anuncios no actuales.

Las cuatro propuestas de *El DVD de Aula* pertenecen a anuncios de diferentes ministerios (Cultura, Sanidad y Consumo, Educación, Ciencia y Tecnología, Trabajo y Asuntos Sociales) y presentan temas tan recurrentes como el fomento de la lectura, el uso responsable de medicamentos, la televisión y la intolerancia. Pese a no ser actuales, son campañas que suelen producirse cada cierto tiempo, por lo que son propuestas muy rentables didácticamente.

2. Fomenta el uso de estrategias de aprendizaje (12,69 %)

En 17 propuestas hay referencias al uso de estrategias de aprendizaje y, en particular, a las que se activan y se utilizan en la comprensión audiovisual. Suelen aparecer en forma de preguntas de reflexión, no solo al final de la propuesta, sino también al principio y durante su desarrollo. Así, mostramos un par de ejemplos encontrados en el análisis:

Ejemplo 1:
Anuncio de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
Propón a la clase que reflexione sobre la diferencia que hay entre comprender un anuncio que solo tiene imagen y otro que cuenta con imagen y sonido. ¿Cuál de los dos es más fácil de entender? ¿Por qué?" (Nielfa Toribio, 2011).

Ejemplo 2:
Anuncio de un refresco de cola.
Hazles algunas preguntas que les ayuden a revisar la tarea y a reflexionar sobre las estrategias que han puesto en funcionamiento: ¿Se han corroborado tus hipótesis o te has llevado alguna sorpresa? Antes de enfrentarte al audio, ¿te ha facilitado la tarea de comprensión el haber trabajado previamente el fragmento? ¿Te ha ayudado a deducir el contenido del anuncio el saber que tenías que anticipar un tipo de palabras concreto?" (Aixalà Pozas, 2006).

3. Está relacionada con la programación (14,18 %)

También son escasos los ejemplos en los que

se cita textualmente la relación de la actividad con su lugar en el currículo, en concreto, con el *PCIC*, como es el caso de 3 de las propuestas de DidactiRed sobre 15 anuncios publicitarios y los 4 contenidos en *El DVD de Aula*, que hacen referencia directa a la programación y al manual con el que están relacionado, al tratarse de un material complementario del mismo. Apreciamos aquí que la falta de integración de la publicidad audiovisual en la programación es una asignatura pendiente en el campo de ELE.

4. Ofrece transcripción del texto (77,61 %)

Respecto a la transcripción y al uso de la misma en el desarrollo de las actividades, de los 134 anuncios analizados son 104 las propuestas que sí la presentan. Es por ello significativo anotar la relevancia de la presencia de la transcripción, no solo como texto en sí, sino como parte implicada en las actividades en las que se basa el *spot*. Aquí presentamos ejemplos de dicho uso en las propuestas analizadas:

Ejemplo 1:
Anuncio de una guía de viajes.
Puede entregar una transcripción incompleta del texto, para que los estudiantes, mediante uno o dos visionados con la banda sonora, puedan completarla" (Sans y Miquel, 1991: 47).

Ejemplo 2:
Anuncio de compresas.
Se le facilita una transcripción desordenada, por frases, del diálogo real, que tendrán que ordenar atendiendo a la ortografía [...], a la subordinación y al contenido argumental" (Zamora Pinel, 1999: 1060).

5. Integra diferentes destrezas (78,36 %)

Las propuestas sobre anuncios dan pie a la integración de diferentes destrezas y en su mayoría lo especifican. Hay 105 anuncios que se sirven de varias de ellas en el desarrollo de las actividades que proponen. En los ejemplos que presentamos se practican varias destrezas en función de la actividad.
Ejemplo 1:
Anuncio de un refresco de cola.
Actividades de calentamiento (Expresión y comprensión orales y escritas).

1. Antes de proyectar el vídeo en clase, se explica que se trata de un anuncio de una marca muy conocida y que van a verlo primero sin sonido.

2. Tras proyectarlo sin sonido, se pregunta a los alumnos si conocen el anuncio o no y, dependiendo de sus respuestas, planteamos dos tipos de actividades diferentes.

   2.1. En caso de que no lo conozcan, les proponemos que con la estructura "*para* + artículo + sustantivo o adjetivo" imaginen qué se dice en el anuncio.

   2.2. En el caso de que sí les resulte familiar, les proponemos que hagan una lista de todo lo que recuerdan" (Ruiz San Emeterio, 2003: 1011).

Ejemplo 2:
Anuncio de un coche.
(Solo sonido)

1. Con tu compañero/a, explica qué crees que está pasando. Razona tus opiniones.

2. Vuelve a pulsar el botón pasa escuchar el audio completo. Tal vez cambiarás de opinión.

(Visionado con imagen y sonido)

1. ¿Te imaginabas esta historia? Comenta con tu compañero/a lo que más te ha sorprendido [...].

2. Escribe cinco frases sobre lo que crees que sucederá cuando las personas bajen de la montaña rusa" (Yagüe, 2006a).

6. Su tipología de actividades es variada (82,84 %)
En este sentido, entendemos por variada aquella explotación que no se centra en un solo aspecto del material audiovisual y presenta, como mínimo, dos actividades. De este análisis observamos que 111 anuncios muestran diferentes enfoques en las propuestas de nuestro corpus.

Las actividades que con más frecuencia han aparecido se organizan en torno a tres fases: previsionado, durante el visionado y posvisionado. Son muchísimas las ideas recabadas en este análisis, por lo que prescindimos de ejemplificar aquí algunas actividades.

7. Se especifica el nivel (83,58 %)

Conocer el nivel para el cual las actividades están diseñadas es necesario para que el profesor se oriente y lleve al aula el *spot* con cierta preparación. En este caso, 112 de los *spots* cuyas didactizaciones hemos analizado sí lo especifican, mientras que en 22 de ellos no queda reflejado. En su mayoría lo hacen de acuerdo con los niveles de referencia del *MCER*, si bien también se ordenan de acuerdo a clasificaciones genéricas, como básico, elemental, intermedio y avanzado. Es significativa la ausencia de esta información en las propuestas, ya que, de ese modo, es el profesor quien, tras leer y analizar el material, determinará el nivel de las actividades y la adecuación a su grupo, sin contar con la expresa opinión del autor de dicha propuesta.

8. Trata el componente sociocultural (83,58 %)

Un alto número de anuncios contienen aspectos de la sociedad y la cultura que se aprovechan en las actividades de muy diferentes formas. En nuestro corpus hay 112 de ellas que aluden a este componente y lo tratan de diferentes formas, ya sea como objetivo, ya sea como reflexión o debate. Presentamos aquí los objetivos culturales de varias actividades analizadas.

Ejemplo 1:
Anuncio de prevención contra la drogadicción.
Objetivos culturales: Conocer un tipo de publicidad estatal: prevención contra el sida, accidentes, drogas, ayuda a otros países, etc. Sensibilizar a los alumnos sobre el problema de la drogas en la sociedad" (Torres Blanco, 1998: 937).

Ejemplo 2:
Anuncio de un club de fútbol.
Contenidos: [...] Las emigraciones en el mundo en general y las hispanas en particular" (Yagüe, 2006b).

9. Presenta contenidos lingüísticos (88,81 %)

Las referencias a los contenidos lingüísticos en las propuestas están muy generalizadas. Suelen explicitarse antes del desarrollo de las actividades y en varias ocasiones se presentan en forma de cuadro o listado de estructuras gramaticales o campos semánticos. Los contenidos lingüísticos son muy variados:

Ejemplo 1:
Anuncio de una campaña antidrogas.
Uso del imperativo" (Ortega Arjonilla, 1991: 275).

Ejemplo 2:
Anuncio de unos grandes almacenes.
Léxico: campo semántico de los anuncios. Campo semántico de las prendas de vestir. Adjetivos de color. Localización. Usos coloquiales de palabras cortadas. Gramática: uso de los verbos *ser* y *estar*. Uso de las estructuras impersonales *Hay*... Localización espacial y temporal: preposiciones y adverbios. Concordancias. Uso de los determinantes. Los números y las operaciones matemáticas. Posición del adjetivo. Perífrasis incoativas. Introducción de las estructuras comparativas" (Domínguez y Suárez, 2001: 638).

10. Se hacen referencias a otros textos (89,55 %)

En las propuestas, a menudo se presentan o se relacionan las actividades con diferentes tipolo-

gías de textos, fruto de las características del *spot*. Así, hemos observado que se utilizan diferentes tipologías textuales en 120 de las 134 propuestas: publicidad en prensa escrita (Alonso y Guerra), artículos periodísticos (García Muñoz, 2010: 38), cartas (Torres Blanco, 1998: 938; Nielfa Toribio, 2011c; Yagüe, 2006b), textos literarios (Lamprea y Mora, 2000: 844; Vaquero Ibarra, 2002), biografías (Lamprea y Mora, 2000: 846), viñetas (Lamprea y Mora, 2000: 847), letras de canciones (Yagüe, 2006c) e instrucciones para hacer anuncios (Seseña, 2007).

11. Se explican los objetivos (92,54 %)

La gran mayoría de propuestas didácticas explican brevemente los objetivos que se persiguen con el desarrollo de las actividades, si bien en algunas de ellas la explicación era excesivamente breve o nula. La división de los objetivos se presenta según la naturaleza de la actividad:

- basada en destrezas: "La actividad de aula que ofrecemos a continuación tiene como objetivo trabajar la comprensión audiovisual a través de un anuncio publicitario" (Aixalà Pozas, 2007).

- lingüística: "Describir lo dicho por otros, describir acontecimientos y situaciones presentes y pasadas, sintetizar, redactar una carta informal" (Yagüe, 2006b). "Esta actividad tiene como objetivo trabajar las oraciones condicionales hipotéticas a partir de dos textos, uno publicitario y otro literario" (Vaquero Ibarra, 2002).

- cultural: "Conocer la afición de los españoles por los juegos de azar, en especial, por la lotería" (Torres Blanco, 1998: 936).

- funcional o comunicativa: "Relatar acontecimientos en presente. Expresar estados de ánimo" (Zamora Pinel, 1999: 1059). "Describir e identificar personas y situaciones. Expresar deseos. Referir hechos habituales. Expresar preferencias" (Domínguez y Suárez, 2001: 640).

- estratégica: "Se propone una secuencia de actividades centrada en la explotación de dos anuncios de televisión, elegidos para desarrollar en los alumnos estrategias de comprensión audiovisual" (Nielfa Toribio, 2011).

Conclusiones

Tras la búsqueda de propuestas didácticas observamos que, respecto a los materiales publicados por diferentes editoriales de ELE, la presencia de la publicidad audiovisual es escasa, ya que solo tres materiales contienen actividades basadas en anuncios en los catálogos consultados. La publicidad audiovisual es un tema que no está asentado en la programación ni en los métodos de español, especialmente por las complicaciones, tanto económicas como de derechos de autor, que su publicación implica. Pese a esos inconvenientes, los métodos podrían servirse de sus plataformas digitales para integrar estos textos como parte de la programación.

Por lo que a las propuestas didácticas en portales y actas se refiere, hay que señalar que existe mayor número de materiales, si bien no todas las propuestas son adecuadas ni se aprovechan de todo lo que los anuncios ofrecen. En general, son de fácil acceso y, a diferencia de las propuestas publicadas, pueden salvar el escollo de la pronta caducidad de estos materiales audiovisuales, aunque es algo que no siempre sucede, como se aprecia en nuestro análisis. En cualquier caso, gran cantidad de anuncios son atemporales y su rentabilidad está más que justificada, aunque no sean coyunturales para el estudiante.

En lo que al tipo de actividades presentes en esas propuestas se refiere, hemos apreciado algunos patrones que se siguen en casi todas ellas, a pesar de la gran heterogeneidad de sus estructuras. Como hemos visto en los resultados del análisis de nuestro corpus, las propuestas se basan en anuncios sin relación directa con el currículo de ELE. Además, resulta significativo que muchas propuestas no atiendan al componente estratégico en el campo de la comprensión audiovisual. En cambio, apreciamos que el resto de

aspectos analizados se cumplen en más de 100 de los anuncios que se han trabajado. Hemos constatado que muchas de las actividades del corpus presentan la transcripción, tarea que a menudo forma parte de las actividades. También el *spot* es ideal como *input* porque fomenta la práctica e integración de las diferentes destrezas y el uso de diversos tipos de texto. Un anuncio es mucho más que un texto con elementos lingüísticos, es un material que presenta contenidos socioculturales que en nuestro análisis hemos comprobado que suele aprovecharse en la explotación didáctica del mismo.

BIBLIOGRAFÍA*

ARCONADA MELERO, M. A. (2006): *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*, Barcelona: Graó.

BARALO, M. (1996): «Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Almagro: Universidad de Castilla-La Mancha, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf.

BRAVO BOSCH, M.ª C. (1995): «Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0078.pdf.

— (1997): «La televisión y ELE: presente y futuro», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0185.pdf.

BELL, A. (2002): «El vídeo auténtico vincula lengua e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia: Universidad de Murcia, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0862.pdf.

BRANDIMONTE, G. (2003): «El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf>.

BUSTOS, J. M. (1997): «Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera», *Carabela*, n.º 42, Madrid: SGEL.

*. Todos los enlaces presentados en este trabajo y en la bibliografía han sido revisados en marzo de 2014.

Castiñeiras Ramos, A., y C. Herrero Vecino (1998): «Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf.

Cestero Mancera, A. M.ª (2006): «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía», *VIII Jornadas de Estudios de Lingüística. Análisis del Discurso*, Universidad de Alicante, [en línea] http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf.

Corominas, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Barcelona: Graó.

Corpas, J. (2000): «La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf.

Cruz Moya, O., y D. Ojeda Álvarez (2003): «El componente intercultural en los anuncios publicitarios o cómo vender gazpacho en Finlandia», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0267.pdf.

Estévez, G. J. (1995): «La publicidad como instrumento de creatividad e integración en el aula de ELE», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0104.pdf.

Ferrés, J. (1994): *Televisión y educación*, Barcelona: Paidós.

Fiorillo, C., y P. Llorente (2003): «Falsas apariencias», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE,* Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0963.pdf.

García Mata, J. (2003): «La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE,* Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Madrid: Arco/Libros.

Herrero, C. (2008): «El uso de cortometrajes en la clase de español», *I Jornadas del Instituto Cervantes de Manchester*, Manchester, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2008/08_herrero.pdf.

Krashen, S. (1976): «Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning», *TESOL Quaterly*, 10.1, págs. 157-168.

— (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.

Lamprea Chaves, M.ª Á., y J. P. Mora Gutiérrez (2000): «Los anuncios publicitarios de televisión en la clase de español», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0843.pdf.

Martínez Pasamar, C. (2005): «El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE,* Oviedo: Universidad de Oviedo, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0458.pdf.

Martín Peris, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Mecías, M. L., y N. Rodríguez (2009): «Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE», *Suplementos MarcoEle,* [en línea] www.marcoEle.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf.

Ortega Arjonilla, E. (1991): «Lengua y cultura en la clase de ELE: el uso de la publicidad», *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0261.pdf.

Pastor Cesteros, S. (1996): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante.

Pinilla Gómez, R. (1996): «El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera ELE», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0347.pdf.

Robles Ávila, S. (2003): «La publicidad o el arte de persuadir con la palabra: claves lingüísticas y aplicaciones didácticas en ELE», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE,* Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0513.pdf.

Romero Gualda, M.ª V. (1994): «El español de la publicidad en clases de conversación», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE,* Santander: Universidad de Cantabria, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0259.pdf.

Ruiz Fajardo, G. (2009): «Vídeo en clase: virtudes y vicios», *Monográficos MarcoEle*, [en línea] www.marcoEle.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf.

Sans, N., y L. Miquel (1991): *Desde España. Bueno, bonito y barato*, Madrid: Difusión.

Seseña Gómez, M. (2004a): «La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas», *Monografía de ASELE*, n.º 7, Málaga: Universidad de Málaga.

— (2004b): «Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos», *Forma*, n.º 7, Madrid: SGEL.

Soler-Espiauba, D. (1991): «Estrategias de la lengua publicitaria en la TV y su explicación en clases avanzadas de ELE», *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0275.pdf.

— (2005): «Lo no verbal como un componente más de la lengua», *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005,* Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/07_soler.pdf.

Suárez Hernández, A. (2010): «Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de ELE», trabajo fin de máster dirigido por T. Arcos Pereira, *Revista redELE,* n.º 12, [en línea] www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/ArianaSuarez.html.

Vilchez Tallón, J. A. (2006): «La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas», memoria de investigación dirigida por L. Camargo Fernández, *Revista redELE,* n.º 7, [en línea] www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VILCHEZ-T.html.

Yagüe, A. (2006a): *Dan que hablar. Actividades con anuncios de la tele para la clase de español*, Madrid: Edinumen.

Zamora Pinel, F. (1999): «La publicidad en sus diferentes soportes como pretexto para la integración de las cuatro destrezas», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_1053.pdf.

Bibliografía de los documentos del corpus

Aixalà Pozas, E. (2006): «Ver y escuchar un anuncio», DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/diciembre_06/18122006.htm.

— (2007): «Con los dos sentidos», DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/abril_07/23042007.htm.

Alonso Pantoja, M. L., y M. R. Guerra Infante (2008): «La publicidad en la clase de ELE», TodoEle, [en línea] www.TodoEle.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=publicidad&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=184.

García Muñoz, R. M. (2010): «Los medios de comunicación como recurso didáctico: integración de medios», *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesorado de ELE, Edinumen e International House Madrid*, Madrid, págs. 37-41, [en línea] www.edinumen.es/images/stories/encuentros_profele/madrid/2010/actas_encuentro2010.pdf.

Lamprea Chaves, M.ª Á., y J. P. Mora Gutiérrez (2000): «Los anuncios publicitarios de televisión en la clase de español», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0843.pdf.

Nielfa Toribio, R. (2011): «Buscamos trabajo», DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/abril_11/18042011.htm.

Ortega Arjonilla, E. (1991): «Lengua y cultura en la clase de ELE: el uso de la publicidad», *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0261.pdf.

Ruiz San Emeterio, M.ª E. (2003): «Para todos: la publicidad en la clase de español», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos.

Sans, N., y L. Miquel (1991): *Desde España. Bueno, bonito y barato*, Madrid: Difusión.

Seseña Gómez, M. (2007): «La publicidad (V): Publicistas por un día», DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/noviembre_07/12112007a.htm.

Torres Blanco, A. (1998): «Recursos publicitarios en la clase de ELE», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0938.pdf.

Zamora Pinel, F. (1999): «La publicidad en sus diferentes soportes como pretexto para la integración de las cuatro destrezas», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_1053.pdf.

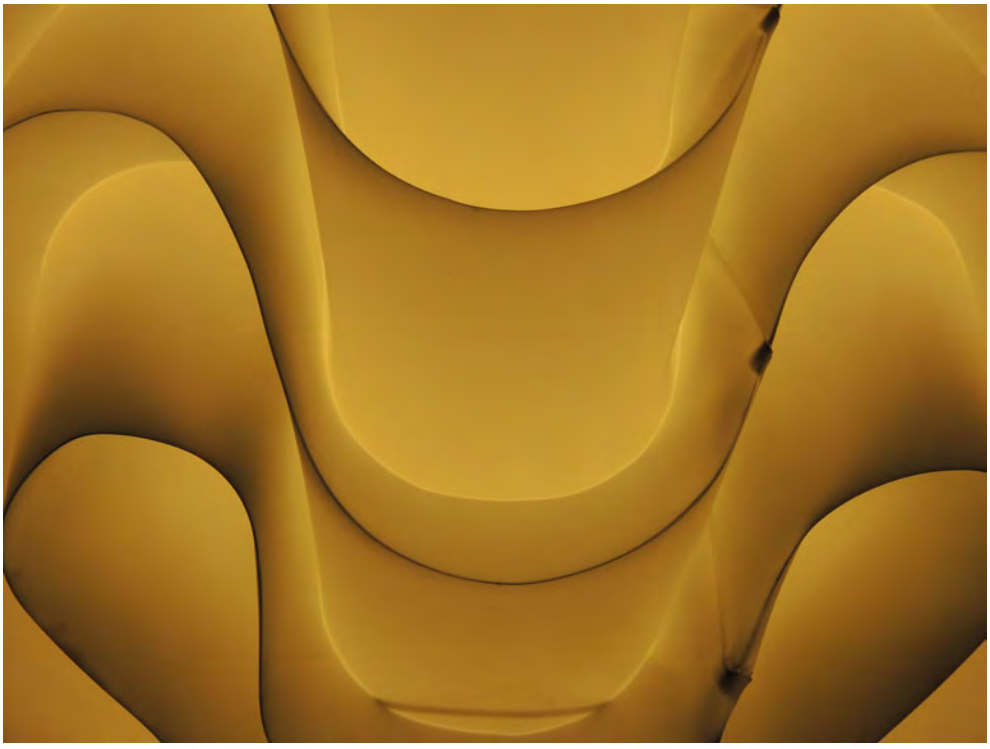
Yagüe, A. (2006a): *Dan que hablar. Actividades con anuncios de la tele para la clase de español*, Madrid: Edinumen.

— (2006b): «Entre dos mundos: emigrantes», Formespa, [en línea] http://Formespa.rediris.es/video/pdfs/emigrantes.pdf.

— (2006c): «Ochenta mil palabras para echar de menos», Formespa, [en línea] http://Formespa.rediris.es/video/pdfs/diccionario.pdf.

Vaquero Ibarra, N. (2002): «Ojalá pudiera», DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/septiembre_02/25092002.htm.

VV. AA. (2008): *El DVD de Aula*, Barcelona: Difusión.



PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL EN CLASE

A menudo vemos anuncios en la televisión o en internet que nos gustan y que pensamos que pueden servir para nuestra clase de español, aunque llevarlos al aula supone tiempo y esfuerzo por parte del docente. ¿Cómo podemos llevar a clase anuncios publicitarios audiovisuales e integrarlos adecuadamente en la programación? A continuación presentamos una plantilla que intenta favorecer la integración de materiales audiovisuales de tipo publicitario y la labor docente, junto a una breve explicación de cada apartado. Para ello, nos hemos servido de aportaciones de autores como Bravo Bosch (1995), Corpas (2000), Cano López y Serrano Hermoso (2000), Neus Sans (2000), García Mata (2003), Yagüe (2006), Pérez Cañizares (2006) y Casañ (2009).

Nombre de la actividad		
Datos del anuncio	Marca:	
	Tipo de producto:	
	Duración:	
	Enlace:	
Datos del grupo	Número:	
	Organización del grupo:	
Programación	Nivel:	
	Lugar en la programación:	
	Objetivos:	
	Contenidos:	
	Destrezas:	
Actividades	Previsionado:	
	Durante el visionado:	
	Posvisionado:	
Materiales	Técnicos:	
	No técnicos:	
Estrategias		
Evaluación		

1. Datos del anuncio

- Marca
- Tipo de producto/idea
- Ubicación del anuncio o enlace
- Duración del anuncio

2. Datos del grupo

- Número de alumnos
- Organización de grupos

3. Programación

- Nivel
- Lugar en la programación
- Lugar en la sesión
- Duración de la actividad
- Objetivos
- Contenidos: gramaticales, léxicos, fonéticos, socioculturales, funcionales, estratégicos, y destrezas orales y escritas

4. Actividades

- Previsionado
  - El previsionado es el primer paso para cualquier actividad y, por ello, necesita ser un elemento motivador que suscite el interés del alumno y lo prepare para la comprensión audiovisual. Igualmente es necesario preparar la sesión, activar el conocimiento previo y ofrecer algunas sugerencias o ideas que faciliten la contextualización de lo que se va a ver. A este respecto, las actividades que pueden realizarse en este paso son las siguientes:
  - presentar el producto y predecir el contenido del anuncio
  - hacer un listado de las características generales del producto o idea que se publicita para, posteriormente, comparar las ideas previas con lo visionado
  - presentar una imagen congelada, a modo de introducción, para activar conocimientos previos
  - presentar una imagen congelada para fijar el léxico que va a estar presente a lo largo de la actividad
  - escuchar la música del anuncio para formular hipótesis sobre el producto que se publicita en el anuncio
  - hacer una lluvia de ideas para activar el conocimiento previo y el vocabulario.

- Durante el visionado
  El visionado puede realizarse de diferentes formas: en su totalidad, parcialmente o con pausas. Al tratarse de materiales de muy breve duración, dependerá de qué vaya a trabajarse el que puedan presentarse o no de forma fragmentada. Para ello es necesario guiar la tarea y especificar el objetivo de la misma, puesto que hay factores que influyen en este aspecto: si es o no el primer visionado, si se requiere una observación atenta global o parcial, etc. Las actividades que se pueden realizar son las siguientes:

- con un visionado mudo:
  - subtitular el anuncio
  - crear un eslogan
  - doblar el anuncio
  - hacer un posible guion o resumen
  - determinar qué tipo de música se escucharía en el anuncio
  - relatar qué observamos en un compañero que, de espaldas a la pantalla, solo esté escuchando el anuncio (dinámica de roles intercambiables)
  - reconstruir, con la ayuda de una selección de imágenes, la historia vista, concentrándonos en la comprensión visual de la misma
  - trabajar con la transcripción del texto, ya sea desordenada o incompleta, prestando atención a elementos léxicos, lingüísticos o simplemente de orden lógico del discurso
  - en caso de ser un diálogo, ofrecer solo una de las dos intervenciones para poder completar la otra (bien en parejas, bien en grupos)
  - repartir la transcripción en partes que han de ser ordenadas

- observar los elementos no verbales para identificar el estado anímico de los personajes
- caracterizar a las personas que aparecen en el anuncio por sus gestos, indumentaria, acciones o situación comunicativa
- crear con lo visionado un mapa mental en relación al campo semántico predominante.

• con un visionado parcial o con pausas:
- adivinar o presentar hipótesis sobre su continuación
- inventar un principio o un final, dependiendo de la parte del anuncio que se visione.

• con un visionado con sonido:
- hacer un resumen, tanto oral como escrito, que podría realizarse en grupos
- determinar si la información dada es verdadera o falsa
- reformular lo visionado con otras palabras
- actividades de comprensión global
- actividades de comprensión detallada.

• con un visionado sin imágenes:
- ordenar imágenes de acuerdo con la escucha general del anuncio.

• con un visionado del material subtitulado:
- comparar las versiones subtituladas con la adaptación que se realiza en el doblaje
- fomentar actividades para centrar la atención en el componente sociocultural, así como en la imagen o la gestualidad.

• Posvisionado

• debates:
- sobre el efecto que produce en los consumidores
- sobre la concepción de la publicidad en contextos multiculturales
- sobre temas polémicos que susciten la interacción oral en clase
• generar otro eslogan
• crear un anuncio a partir del visionado
• desarrollar una segunda parte, a modo de continuación, o una versión diferente del anuncio.

5. Materiales
• Técnicos
  • televisión y reproductor de DVD o *BD (Blu-ray Disc)*
  • ordenador con conexión a internet, proyector y altavoces.
• No técnicos
  • papel, cartulina, rotuladores y otros materiales similares
  • imágenes en papel (publicidad escrita)
  • audios (publicidad oral).

6. Estrategias
• Reflexionar sobre cómo se ha comprendido el anuncio...
  • mediante preguntas o cuestionarios
  • presentando diferentes interpretaciones para decidir cuál es la más adecuada
  • haciendo un listado de las estrategias de que se han servido los estudiantes
  • aplicando los mecanismos usados en la comprensión de la publicidad audiovisual a la vida cotidiana del alumno
  • verbalizando una escena muda con datos gestuales.

7. Evaluación
• La evaluación está íntimamente ligada al objetivo y a las actividades realizadas, por lo que estará presente a lo largo de la sesión...
  • mediante la revisión constante del profesor
  • entre los miembros de cada grupo
  • con preguntas o cuestionarios.

El Taller audiovisual en clase de ELE

El Taller audiovisual es una propuesta didáctica para el tratamiento de la publicidad audiovisual en clase basada en el enfoque por tareas. No se

trata de centrar la atención en la consecución de un objetivo basado en hacer un anuncio, esto es, en el producto final del mismo, sino de poner el énfasis en el proceso que hay que recorrer para lograrlo. En este sentido, nuestra meta es crear una campaña publicitaria basada en un anuncio de televisión. El taller se plantea como un conjunto de tareas posibilitadoras de una gran tarea final. Las opciones son múltiples, puesto que en el campo de los materiales audiovisuales se pueden crear cortos, debates, concursos, etc. En lo referente a los medios de comunicación se pueden organizar talleres de prensa escrita, de radio o de televisión, o incluso se puede optar por una combinación de diferentes posibilidades. De ello se desprende la creación y producción de una serie de materiales audiovisuales que, posteriormente, tras una adecuada didactización, pueden ser utilizados como materiales propios en clase.

Los pasos que se deben seguir en este taller son:

1. Los aspectos técnicos

Para realizar un taller audiovisual, antes de comenzar a trabajar se deben tener en cuenta ciertos aspectos técnicos. En primer lugar, se hace imprescindible tener una cámara de vídeo (o cualquier dispositivo móvil con función de grabadora), un micrófono y un ordenador que disponga de programas de edición de vídeo, como pueden ser *Movie Maker*, *Cyberlink Power Director* o *Nero Vision*. Son aplicaciones que funcionan de forma intuitiva, por lo que, en principio, cualquiera puede trabajar con estas herramientas, si bien la práctica es la mejor arma para servirse de ellas y para que no nos lleve una eternidad editar un vídeo. Poco a poco, el uso continuado nos permitirá explorar muchas más opciones disponibles en estos programas. Actualmente en internet hay tutoriales que ayudan en el uso de estos programas, facilitando el aprovechamiento de todo lo que ofrecen de cara a la edición de material audiovisual, como por ejemplo el subtitulado o los efectos visuales y sonoros. También creemos necesario, pero no imprescindible, contar con una cámara de fotos, ya que las imágenes pueden montarse dentro del material audiovisual, además de servir, como se comentará más adelante, para ilustrar algunas de las tareas del taller.

En segundo lugar, el componente musical es esencial en cualquier anuncio, por lo que necesitamos tener acceso a música, melodías y efectos sonoros que estén libres de *copyright*. En la red se pueden encontrar materiales de audio para nuestro taller que se pueden descargar de forma gratuita y legal para su uso privado, ya que para uso comercial deben ser abonados unos gastos en concepto de cesión de derechos. La única condición por parte de los autores de este material libre disponible es que sean citados adecuadamente en los créditos. También podemos grabar voces y sonido nosotros mismos utilizando programas como *Audacity* http://audacity.sourceforge.net/?lang=es o *Audaria* https://itunes.apple.com/es/app/audaria/id449588277?mt=8, que son editores de audio, y salvar así el escollo de la propiedad intelectual. En internet hay muchas webs de las que se pueden descargar de forma legal canciones y efectos de sonido, aunque a veces hacerlo puede no ser muy seguro, debido a la presencia de *software* maligno y virus, por lo que hay que extremar las precauciones. Son algunas de esas webs:

Jamendo:
www.jamendo.com/es

The Internet Archive:
http://archive.org/details/audio

Insound:
www.insound.com/digital/free-mp3s/?&searchtype=New

Free Music Archive:
http://freemusicarchive.org

Sonidos MP3 Gratis:
www.sonidosmp3gratis.com

Por último, necesitaremos una televisión y un reproductor de DVD o proyector y altavoces en el aula para que las producciones audiovisuales sean visionadas. Una vez que tengamos estos requisitos técnicos, podemos comenzar el taller audiovisual.

2. El grupo

El taller, como actividad de clase, debe tener muy presente el grupo ante el que se va a presentar, puesto que su éxito dependerá, en gran medida, del conocimiento del alumno, de sus intereses respecto al aprendizaje de la lengua y, en parte, de factores afectivos. El taller debe tener un objetivo claro definido en relación con el nivel del alumno y la tarea final que tenga que efectuar. Para ello sería conveniente realizar un análisis de necesidades, con el fin de aumentar el conocimiento que se tiene del grupo y de ayudar en el planteamiento de los objetivos que se quieren conseguir. Corpas (2000: 786-787) nos recuerda la importancia de mantener activo al grupo mediante una introducción del tema que sea motivadora y una clara explicación de las instrucciones para que sepan exactamente qué se espera que hagan. Lonergan (1994: 11) habla de *active viewing*, es decir, de un visionado activo:

"active viewing can focus the learner's attention on certain parts of the video presentation; this focus is intended [...] to benefit the language-learning capabilities of the learners".

De esta forma, el autor cree que con este visionado activo el alumno disfrutará más de lo que ha visto y ayudará a mantener la motivación.

En el momento en que planteamos una tarea que incluye la grabación en vídeo o la fotografía se deben considerar varios aspectos, como por ejemplo, el grupo y la interrelación entre sus miembros. La timidez y la vergüenza suelen ser los grandes inconvenientes a la hora de ponerse delante de la cámara, por lo que es imprescindible crear un clima distendido en clase. A ello se une el posible rechazo que dicho taller pueda generar en los alumnos, de ahí que sea muy importante conocer bien al grupo. Presentar el taller como un elemento motivador que fomente el "espíritu de grupo" (Cuesta Estévez, 1995: 108) es un paso ineludible en el desarrollo de las tareas.

Por otra parte, el miedo al error que queda registrado, puede provocar inseguridad en el alumno. En este sentido, el profesor debe hacer un tratamiento del error desde un punto de vista positivo y no sancionable, dirigiendo la sesión y motivando a los alumnos en el correcto desarrollo de la actividad, especialmente desde un punto de vista afectivo y de cohesión del grupo. Más adelante trataremos el tema de las tomas falsas y de su valor en clase.

En último lugar, la Ley de Protección de Datos de Carácter Personal (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre) es un escollo que en muchas ocasiones se soluciona con una simple autorización firmada por parte de los participantes, mediante la cual ceden los derechos al profesor para que este pueda compartirlos o subirlos a internet, siempre que haya acuerdo previo y consentido por ambas partes. No es esta una condición *sine qua non*, puesto que la grabación puede quedar en el ámbito privado académico, sin tener que ser compartida en internet. Si se diera el caso de un total rechazo ante la grabación, el taller podría orientarse hacia la representación dramática del anuncio en clase, al estilo de las obras de teatro, aunque, obviamente, así perdería la perspectiva de un taller audiovisual.

3. El formato

Está claro que el formato elegido para nuestro taller es el audiovisual, pero no por ello debemos renunciar a otros formatos que puedan contribuir favorablemente a nuestra tarea. En los diferentes pasos de los que consta nuestro taller, podemos incluir algunas tareas que estén relacionadas con la publicidad en prensa o radio, esto es, con la publicidad escrita u oral, y sacar provecho de lo que nos aportan. En este sentido, podemos incluir anuncios en soporte escrito u oral de los medios de comunicación, con el fin de trabajar textos desde diferentes puntos de vista. Se trataría de la asimilación y producción de textos de la publicidad escrita y de las imágenes que

los suelen acompañar, junto a la comprensión y creación de anuncios de radio, pasos que serían considerados como tareas intermedias dentro del proceso global del taller. La combinación de diferentes soportes facilitaría también el tratamiento de diferentes destrezas. También la creación del *storyboard* o guion gráfico podría incluirse en el proceso de creación, pues pese a estar asociado al mundo del cine, puede ser útil para nuestro taller en la medida en que sirve, por un lado, para organizar visualmente el producto final y, por otro, de guía en la filmación y edición del material.

4. La idea

Es momento de pensar. Los alumnos buscan, inventan o adaptan un producto o una idea sobre la que versará su *spot*. Para ello deben negociar su elección, discutir las opciones, proponer y rechazar hasta llegar a un consenso. El profesor, como facilitador y observador, colaborará en la medida en que el grupo requiera de su atención, pero como tarea en sí, la selección de la idea tiene que ser un paso que los alumnos han de conseguir por sí solos, ya que el factor motivador vendrá acompañado de dicha idea si la misma nace en el seno del grupo. Igualmente, en este paso se practicarán las destrezas orales y escritas de interacción. En este proceso se llevará a cabo una actividad de escritura cooperativa, con el objetivo final de redactar una buena idea para realizar el anuncio. Los grupos trabajarán en la consecución de un texto aportando ideas y negociando durante todo el proceso. Con el fin de facilitar la organización interna del grupo puede establecerse la figura del redactor, que tomará nota de todas las sugerencias, además de la figura de un vocal, que trasmitirá al resto de la clase el producto o idea central del *spot*.

Hay que ser conscientes de las limitaciones que la tarea impone, por lo que la elección de la idea debe tener siempre una visión realista de lo que se va a poder realizar. A veces surgen aportaciones realmente interesantes que exceden las posibilidades que se tienen al alcance y que los medios no permiten que se lleven a cabo, por lo que no se deben sobrepasar los límites espaciales y temporales que el desarrollo de la tarea tiene marcados, para evitar así que se arruine todo el proceso.

5. El texto publicitario

La selección de una buena idea es, en sí, buscar también un eslogan. En este paso es importante aportar diferentes modelos para que los alumnos se sirvan de ellos, los interioricen y puedan crear otros, por lo que se recomienda mostrar algunos ejemplos tomados de la red, en donde, como ya se ha demostrado, hay abundante material audiovisual publicitario. Posiblemente, muchos de esos anuncios, dependiendo del país en que se emitan, presenten grandes diferencias; en ese caso, descubrir y reconocer tales divergencias interculturales en el aula se convertirá en una parte más de la tarea y en motivo de un enriquecedor intercambio de opiniones. Además, los mismos alumnos pueden proponer el visionado de *spots* de sus países que les resulten o hayan resultado curiosos o atractivos.

Con la idea central y el eslogan ya se puede comenzar a crear el texto del anuncio, siguiendo la misma metodología que en el apartado anterior, es decir, poniendo en práctica la escritura cooperativa mediante la interacción oral y escrita.

En este proceso de creación podemos ayudar al alumno con algunas ideas que faciliten la redacción, con pautas como las siguientes:

- confeccionar una lista de las características del producto o de la idea en la que está basado el anuncio, así como una selección de elementos lingüísticos y léxicos que sirvan para producir un efecto persuasivo en el receptor (Tyner y Lloyd, 1995: 134)

- selección de personajes y de sus características más significativas

- selección de las coordenadas espacio-temporales

- tipología textual: narración, descripción, argumentación, explicación o diálogo

- introducción de texto escrito (tipo de letra, sobreimpresión en la pantalla, etc.), de imágenes o textos para una voz en *off*.

En esta parte podría ofrecerse una plantilla para cada grupo con el fin de guiar la creación del texto. Durante todo el proceso se hace imprescindible una supervisión activa por parte del docente, pero la corrección del texto se entenderá como una serie de apuntes que sirvan para la autocorrección por parte del grupo, más que como una serie de correcciones por parte del profesor en las que al alumno apenas se le dé la opción de valorarlo. De este modo, los alumnos pueden autogestionar su propia producción y mejorarla con las indicaciones aportadas.

6. Los aspectos fonéticos

Con el texto terminado es el momento de trabajar la pronunciación y la entonación del mismo. Partimos de la premisa de que el texto ha sido creado para ser leído, por lo que debemos asegurarnos de que su realización oral sea adecuada. Para ello prestaremos atención a aspectos no solo de corrección en la pronunciación de los sonidos, sino también de entonación, acento y ritmo. A todo ello debemos añadir un apunte más: la proyección de la voz. Hay que interpretar el texto para que los demás lo reciban y lo comprendan, por lo que se hace indispensable que la voz sea proyectada hacia fuera y que se vocalice adecuadamente con el fin de obtener una pronunciación clara y comprensible. Tal vez este paso sea el que más dificultades pueda presentar, ya que implica cierto grado de dramatización por parte de los alumnos, hecho que, unido a la timidez, debe ser tenido en cuenta por el docente a la hora de dirigir la sesión.

7. La organización del texto

El texto debe dividirse en secuencias y planos para su posterior grabación. Para ello se debe estructurar de acuerdo con el lugar de la acción, construyendo tantas secuencias como lugares haya en el anuncio. Dentro de cada una de estas divisiones se realizará un guion basado en los diferentes planos numerados que cada secuencia contendrá. De esta manera, si en una secuencia hay, por ejemplo, dos personas en un café hablando de las vacaciones, los planos corresponderán a las respectivas intervenciones de cada uno y a cualquier otro plano del lugar. Este es un paso esencial para la edición del material que rentabiliza el proceso de grabación, optimizando el tiempo que se necesita para realizarlo; por otra parte, una vez que esté todo el material filmado, el trabajo de posproducción será parecido a la composición de un puzle cuyas piezas deben encajar a la perfección y, para no perderse, la división numerada de los planos facilitará dicha labor.

8. La preproducción

La preproducción del anuncio pasa por determinar una serie de elementos que hay que considerar justo antes de tomar la cámara de vídeo entre las manos. Por lo que se refiere a los roles implicados en el anuncio, se puede hacer una distribución que, además de servir para repartir el trabajo, ayude a fomentar el trabajo en equipo y permita a los alumnos ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, dejando al profesor relegado a un segundo plano. Para la distribución de roles, basándonos en parte en el mundo cinematográfico, debemos presentar en clase las siguientes categorías:

- Actores y actrices protagonistas. Serán las personas que con un mayor número de intervenciones, mayor peso tengan en la realización del anuncio, pues deberán memorizar más texto y tendrán más trabajo de interpretación.
- Actores y actrices secundarios o de reparto. Serán las personas que menor presencia tengan en el *spot*, por lo que la cantidad de texto que tengan que memorizar será menor.

- Extras. Serán aquellos que, sin intervenir directamente en el anuncio, estarán presentes en los planos de grabación.

- Operador de cámara. Es este un rol que no tiene que ser exclusivo del profesor y que alguno de los alumnos puede asumir.

- Apuntador. Será la persona que controle la correcta producción del texto y supervise la grabación.

- Responsables de atrezo o utilería. Serán las personas que se encarguen de que los elementos materiales estén preparados y aparezcan de forma coherente a lo largo de la filmación.

- Editor o editores. Serían la persona o las personas encargadas de la posproducción del material filmado. Es un proceso que implica tiempo y destreza con los programas de edición de vídeo, por lo que el profesor puede ocuparse de ello, pero también los alumnos si las circunstancias lo permiten, porque en muchas ocasiones los estudiantes están más acostumbrados que los profesores a manejarse con este tipo de programas. Es en este punto donde el *storyboard* o la secuenciación son claves para que los resultados sean similares, independientemente de quien los edite.

Dependiendo del texto, estos roles cambiarían, pero un factor positivo de esta distribución es la negociación de los mismos, lo que permite que los alumnos decidan en qué rol se sienten más cómodos y, en consecuencia, sientan una mayor motivación a la hora de elegir su aportación al proyecto.

Otros aspectos de la preproducción son la localización y el atrezo o utilería. Para la localización es necesario determinar los lugares en los que se va a rodar y, en caso de que estos sean lugares públicos, hacerse con los permisos pertinentes. Además, se recomienda seleccionar espacios con poco ruido, ya que este queda registrado por el micrófono de la cámara y el resultado podría verse afectado. Para el atrezo o utilería, un buen planteamiento es la confección de una lista de necesidades materiales y el asegurarse de que las mismas estén preparadas en el momento de la producción audiovisual.

9. La producción

Es el momento de grabar. Una vez probada la cámara y haber comprobado que funciona correctamente, seguiremos la selección realizada anteriormente en secuencias y localizaciones para el rodaje del anuncio. También se mantendrán los roles acordados previamente, de forma que cada alumno mantenga las responsabilidades que tiene en el proceso. La filmación requiere del compromiso de todos en la realización del trabajo.

Por lo que se refiere al subtitulado, pueden crearse diferentes versiones del mismo anuncio, unas sin subtítulos y otras que sí los tengan, además de poder hacer versiones sin sonido o sin imagen para facilitar su posterior uso como material propio.

Como es habitual, en toda grabación existen tomas que no pasarán a formar parte del material final, ya sea por circunstancias ajenas a nuestra voluntad o por los posibles lapsus de los participantes (que no errores). Son esas grabaciones lo que todos conocemos como "tomas falsas". El cine, a menudo se ha servido de ellas como elemento cómico y a los actores, además, muchas veces les ha proporcionado un cierto aire de humanidad: todo el mundo se equivoca. Desde este punto de vista, entendemos que las tomas falsas son positivas, que disminuyen la tensión que pueda producir el ser grabados y que son un factor cómico que debe aceptarse como parte de la tarea, nunca como un error. En la edición del material se puede crear un apartado especial con los momentos más divertidos del rodaje.

10. La autoevaluación

El hecho de denominar a esta parte "autoevaluación" viene determinado en el marco teórico de este trabajo. Este proceso está presente en todas las tareas que se van realizando, pues, como ya hemos indicado, la importancia de la tarea reside en los pasos intermedios y no tanto en el resultado. En este sentido, volvemos a tener presente la figura del profesor como guía que ayuda

a los alumnos y supervisa las producciones con el fin de orientar estas hacia el objetivo que se haya marcado.

Una buena idea sería presentar una plantilla de autoevaluación tras cada tarea, cuyo objetivo sería la reflexión del alumno o del grupo sobre lo que han hecho, las dificultades que han tenido y la consecución de los objetivos. Tal plantilla aportará una abundante y significativa información sobre el proceso, los estudiantes y su propia valoración acerca del trabajo realizado y servirá, además, para dejar constancia de algunas de las estrategias de las que se hayan servido para lograr el objetivo propuesto.

11. La posproducción

La posproducción es la etapa en la que el material filmado pasa a ser editado. En este proceso contamos con los programas que hemos comentado en *Aspectos técnicos*, junto a los materiales de audio e imágenes. Se trata del último paso antes de tener el material listo para su visionado en clase.

En este paso se precisa seguir la secuenciación tal y como fue organizada y, una vez que esté el *spot* montado, añadir la música y los efectos sonoros que se requieran. Sugerimos que se hagan dos versiones, una de ellas subtitulada y otra no, cuya explicación estará en el siguiente paso, cuando hablemos de la creación de material propio. Igualmente, pese a no ser parte de un anuncio de televisión al uso, debemos editar el material con unos créditos finales en los que deberán constar los siguientes datos:

- Nombre de la actividad
- Nombres de los participantes junto a su rol en la producción
- Fecha y lugar de realización
- Créditos de la música y de las imágenes utilizadas
- Agradecimientos.

Como contenido extra, bien se produzca el material para ser almacenado en la memoria del ordenador, bien se cree un DVD con el material, un apartado final puede ser el *making of* del anuncio como resumen de la experiencia o las ya citadas tomas falsas con los momentos más divertidos del rodaje, todo ello desde un punto de vista amable y distendido. El producto final será reflejo del camino realizado por los alumnos.

12. El material propio

El producto resultante de este taller se convertirá en un material audiovisual propio y esto puede tener una importante utilidad *a posteriori*. En primer lugar, podemos realizar un visionado de los diferentes anuncios en clase y, a partir de los mismos, comentar cada uno de ellos o incluso plantear un debate sobre el efecto que tales *spots* tendrían en los consumidores. También se podría organizar un "festival de publicidad publicitario" (Cruz y Ojeda, 2003: 273), pero en lugar de grabar anuncios de la televisión, servirnos de los creados por nuestros alumnos.

Este material puede servir de ejemplo y, además, tras una adecuada didactización mediante una serie de actividades sobre el mismo, de material para la clase de ELE, pues tras la aplicación de una plantilla como la que se ha propuesto en el capítulo de *Implicaciones didácticas*, puede pasar a convertirse en un material más del aula que ayude en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Al margen de que el material en sí se convierta en un ejemplo claro de lo que se consigue realizando un taller audiovisual, siempre puede mostrarse en futuras sesiones como modelo para motivar a otros alumnos que vayan a emprender el proyecto de un taller audiovisual de publicidad.

Por último, otra utilidad de este tipo de talleres es la posibilidad de que sea incluido en el dosier del portfolio lingüístico de cada alumno, ya que constituye una clara muestra de lo que un estudiante de ELE es capaz de hacer en español.

BIBLIOGRAFÍA

BRAVO BOSCH, M.ª C. (1995): «Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE,* León: Universidad de León, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0078.pdf.

CANO LÓPEZ, G. R., y B. SERRANO HERMOSO (2000): «La publicidad audiovisual en el aula de lengua», en J. A. MOYA CORRAL (ed.): *Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española,* Granada: Universidad de Granada, [en línea] www.ugr.es/-hum430/Actas_IV_Jornadas.pdf.

CASAÑ NÚÑEZ, J. C. (2009): «Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras», *Suplementos MarcoEle*, [en línea] www.marcoEle.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf.

CORPAS, J. (2000): «La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE,* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf.

CRUZ MOYA, O., y D. OJEDA ÁLVAREZ (2003): «El componente intercultural en los anuncios publicitarios o cómo vender gazpacho en Finlandia», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE,* Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0267.pdf.

CUESTA ESTÉVEZ, G. J. (1995): «La publicidad como instrumento de creatividad e integración en el aula de ELE», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE,* León: Universidad de León, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0104.pdf.

GARCÍA MATA, J. (2003): «La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE», *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE,* Burgos: Universidad de Burgos, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf.

SANS, N. (2000): *Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*, Barcelona: Difusión.

PÉREZ CAÑIZARES, P. (2006): «Visionado mudo», en DidactiRed, Centro Virtual Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/aula/DidactiRed/anteriores/agosto_06/21082006.htm.

TYNER, K., y D. LLOYD (1995): *Aprender con los medios de comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

YAGÜE, A. (2006): *Dan que hablar. Actividades con anuncios de la tele para la clase de español*, Madrid: Edinumen.

Entrevista a Neus Sans

Nos gustan las cifras redondas: estáis leyendo el número 50 de nuestro Boletín y este año 2014 celebramos el 25 congreso de ASELE. Por supuesto, lo que importa está detrás: todo el trabajo, la dedicación, la ilusión, las clases, las publicaciones, las charlas, los descubrimientos, los estudiantes, las ganas de aprender, los libros, los colegas... nuestro día a día. Qué mejor para celebrarlo que entrevistar a una de las profesoras clave en el mundo de ELE, que hace años que se ha convertido en un referente para muchos de los que nos dedicamos a la enseñanza del español. Hablamos de Neus Sans, cuya labor se ha desarrollado desde muy distintas vertientes: como docente, como autora de materiales, como formadora de profesores, como organizadora de encuentros y como editora. De todas ellas hablaremos a continuación.

SPC.-Comenzaste como profesora en la Escuela de Idiomas de Barcelona en el Departamento de Español, gracias a cuya labor podemos en cierto modo afirmar que se introdujo en nuestro país el enfoque comunicativo por lo que se refiere al español. ¿Podrías recordar, especialmente para la gente más joven, en qué consistían aquellos proyectos? ¿Y cómo valoras su aportación desde la perspectiva actual? ¿Qué te sigue interesando hoy por hoy de la docencia?

NS.-*Tuvimos la gran suerte de formar un equipo muy sólido con mucho entusiasmo, con una curiosidad infinita, en un contexto donde todo estaba por hacer: Ernesto Martín Peris, Lourdes Miquel, Marta Topolevsky, Terencio Simón... Cuando decías que eras profesor de* ELE *resultabas de lo más exótico, no había apenas materiales... Y creo que a todos nos sigue gustando dar clase. ¿Qué más se puede pedir? Enseñar tu propia lengua (o enseñar cómo enseñarla) es un viaje maravilloso permanente.*

SPC.-También has impartido clases de español como segunda lengua a inmigrantes en una ONG de Girona. ¿Qué ha supuesto esta docencia para ti? Y, después de la proliferación de cursos, materiales y estudios sobre este tema a finales de la década pasada, ¿crees que estamos en un momento en que se ha paralizado este interés, con o sin vuelta atrás? ¿Por dónde crees que pasa el futuro de esta dimensión de la enseñanza de ELE en ocasiones olvidada?

NS.-*Lo que sucede es que la situación de las ONG, con el recorte radical de apoyo público y las expoliadas arcas municipales o autonómicas, ha dado al traste con muchas iniciativas en el terreno de la enseñanza a inmigrantes. Lo cual es trágico. Metodológicamente hay muchísimo que hacer. En concreto, sobre cómo articular las tareas de enseñanza de la lengua oral con la alfabetización. Los profesores de lenguas, en general, dependemos totalmente de la lectoescritura y no tenemos ni idea de qué hacer cuando en una clase existe un amplio abanico de niveles diferentes de alfabetización.*

En las organizaciones donde los voluntarios están menos formados, la cosa puede acabar en Mi mamá me mima, *en redondilla, por falta de materiales actualizados o de desconocimiento de técnicas de enseñanza independientes de la lengua escrita.*

Para mí, personalmente, trabajar con subsaharianos (un alumnado con unas características muy específicas) durante estos años ha sido un ìdesafío extremoî, en todos los aspectos, humano y profesional. He aprendido mucho, pero sigo teniendo más preguntas que respuestas. Cada clase es un reto intensísimo, en el que me he dedicado a experimentar. He aprendido, por ejemplo, que la mayoría de las actividades de práctica formal que llevamos al aula se sustentan esencialmente en una serie de hábitos aprendidos en la escuela y de creencias adquiridas. Un ejercicio de huecos, un ìordena estas palabras para formar una fraseî o un match, *para algunos de mis alumnos subsaharianos es un jeroglífico sin sentido.*

Muy interesantes han resultado las experiencias de lectoescritura con ordenador, sin pasar por la redondilla. Con resultados espectaculares. ¡Alumnos que apenas sabían escribir su nombre se han sacado el carné de conducir!

SPC.-Una de las labores a las que te has dedicado desde tus inicios, junto con otras personas y entidades, hasta la actualidad, es la organización de jornadas y encuentros de formación de profesores. Desde el ya mítico *Expolingua* a los *Encuentros prácticos*, ¿puedes comentarnos tu experiencia en este sentido?

NS.-*Ha sido un auténtico privilegio poder impulsar la formación en* ELE, *desde esos principios durísimos en que ni tan solo se nos reconocía como especialidad y amplios sectores univesitarios nos miraban con desprecio mal disimulado. Desde las* Jornadas *de las Navas del Marqués (donde nació* Cable *y que fueron un especie de acto fundacional del* ELE*), que organizamos con Lourdes Miquel, hasta ahora, ha llovido mucho. Tanto en la dignificación de la profesión como en los resultados obtenidos. Me atrevo a afirmar que el nivel de formación, de creatividad y de dinamismo de los profesores de* ELE *es hoy en día superior al de los colectivos que enseñan otras lenguas europeas.*

SPC.-¿Cómo valoras la utilidad de este tipo de actividades? ¿Crees que el futuro de la formación seguirá pasando por ellas, a pesar de la oferta oficial de universidades? ¿Consideras que la proliferación actual de foros y encuentros de ELE es fruto de un auge engañoso y se reducirá en un futuro? ¿O que, por el contrario, se mantendrá, pero se requerirá cada vez mayor criterio de selección, para distinguir ìel grano de la pajaî?

NS.-*En algunos países, seguramente, hemos vivido un exceso de oferta formativa. Creo que se aguantarán solo aquellas iniciativas serias, con programas y organización muy cuidados. Ha habido demasiados eventos de poca calidad. Pero no me preocupa: a la larga, el grano y la paja se distinguen solos. En otras zonas del planeta (Asia, África, parte de Europa...) deberíamos estar más presentes en la formación de profesorado.*

SPC.-Seguimos hablando de formación de profesores de ELE. Hace tiempo que impartes clases de Posgrado de Didáctica de ELE en diversas universidades (Universidad Nebrija, Universitat de Barcelona IL3, Málaga, Girona y Valencia). ¿Crees que está bien ubicada la formación en ese nivel de posgrado, una vez acabados los estudios? ¿Qué sensación te transmiten las nuevas promociones de estudiantes? ¿Ha cambiado tu modo de impartir este tipo de clases?

NS.-*Repito mi observación anterior: quizá debería haber menos oferta, pero de mejor calidad. Y desgraciadamente los males de nuestra universidad afectan también a algunos posgrados: la presencialidad es un lujo que debemos utilizar para aquel tipo de enseñanza que la precisa. Yo creo que no tienen sentido las clases magistrales a nivel de posgrado. Las clases deben ser espacios de construcción cooperativa del conocimiento, de reflexión crítica, de trabajo en equipo, de tutorización de la práctica... De todo aquello que a distancia cuesta más hacer. Me pregunto también si la especialidad en* ELE *no debería tener ya su lugar en los grados.*

SPC.-Nombrar los títulos de los manuales de los que has sido autora, en colaboración con otros excelentes colegas (*¿A que no sabes...?, Para empezar, Esto funciona, Intercambio, Rápido, Gente, Gente joven*, *Como suena, De dos en dos* y *Bitácora)* o coordinadora pedagógica (*Aula, Aula internacional, Aula Kompakt Kurs* y *Aula Latina),* es repasar la ìmochilaî de innumerables estudiantes y profesores, y la biblioteca de muchos centros de enseñanza de español en las últimas décadas. También has publicado colecciones de lecturas graduadas (*Venga a leer, Lola Lago, Pepa Villa*). Obviamente, la creación de materiales didácticos ha experimentado los cambios esperables por el paso del tiempo (metodológicos, técnicos, etc.), pero ¿qué es lo que permanece inalterable en este proceso de diseñar un manual para aprender una lengua, en lo que se refiere a la parte más esencialmente didáctica y creativa? ¿Y qué es lo que crees que radicalmente ha cambiado?

NS.-*Para mí lo que permanece es la voluntand de seguir encontrando nuevas formas de apoyar al docente con propuestas más eficaces y más cuidadas. Lo curioso es que con la edad te aparecen más preguntas. ¡Yo escribo ahora mucho más despacio...! Soy mucho más autocrítica. Especialmente porque en los equipos con los que trabajo no queremos repetir lo que ya existe. Se publica muchísimo, pero en general aportando pocas ideas nuevas. Echo de menos esa voluntad de innovación, de actitud crítica que había en otros momentos. Hay mucho ìclonî, mucho refrito...*

SPC.-¿Tienes algún nuevo proyecto en este sentido? ¿Qué recomendarías a la gente que está ahora embarcada en la creación de materiales?

NS.-*Recomendaría a los jóvenes autores que no trataran de reinventar la sopa de ajo. Que antes de ponerse a escribir estudien muy bien todo lo ya publicado. Cuando nosotros empezamos a escribir el histórico* Para empezar, *tuvimos una actitud de humildad que nos abrió todas las puertas. Antes de escribir una sola línea, hicimos un repaso a todo lo que se estaba haciendo en* ELT, *en* FLE *y en* DAF. *Analizamos a fondo qué estaban publicando nuestros colegas europeos y americanos. Y creamos a partir de ese análisis, seleccionando las líneas que más nos interesaban.*

SPC.-Ahora que tanto se habla del aprendizaje cooperativo, ¿cómo valoras el trabajo en equipo para la creación de materiales? ¿Qué es lo que te ha aportado desde el punto de vista humano y profesional?

NS.-*Crear materiales es esencialmente un trabajo cooperativo. No concibo el diseño de materiales como un trabajo individual. La sinergia que se produce en una reunión de autores es insustituible. Pensar juntos, cuestionar las propuestas, mejorar los manuscritos... es de ahí de donde surgen las mejores ideas y los materiales más rigurosos.*

SPC.-Aunando la dimensión de autora con la de editora, que en este punto están muy unidas, no podemos por menos que hablar de Difusión, que justamente este año pasado cumplió su 25 aniversario. Yo siempre he sido una convencida de la valiosa labor de las editoriales en la consolidación de la especialidad de ele, y Difusión, no solo por su dilatada trayectoria, sino especialmente por su continua apuesta por la innovación, tiene un papel esencial en ese sentido. ¿Podrías comentar la evolución de la editorial con respecto a las publicaciones en ele y, en concreto, tu trabajo en este engranaje, que tan buenos frutos ha dado? ¿Qué retos se os plantean y qué proyectos, recientes o futuros, quieres compartir con nuestros lectores?

NS.-*En este momento estamos en muchos frentes, con grandísimos desafíos. Por una parte están el* tsunami *digital y unas nuevas generaciones con hábitos de aprendizaje, de uso de la lengua y de procesamiento de la información nuevos.*

Además, sobre el futuro del libro de texto las cosas no están demasiado claras. ¿Cómo se articulará con los nuevos canales? Los editores están preocupados por el salto a lo digital, pero no hay fórmulas de negocio cla-

ras (la famosa gratuidad de internet). La renovación tecnológica de las aulas no está yendo tan deprisa como se creía. En resumen, debemos experimentar mucho en entornos digitales.

En lo estrictamente metodológico vuelvo a lo que ya comentaba respecto a la formación de profesores. El aula de lengua extranjera, en los tiempos de internet, debe replantearse para poder rentabilizarla al máximo: el alumno de hoy no aceptará ya que le tengamos en clase, después de desplazarse hasta la escuela, para hacer aquello que tranquilamente puede hacer con su tableta en su sofá. Un trabajo en el aula realmente interactivo, cooperativo, con un profesor coach, *se impone. En este sentido, los llamados enfoques por tareas u orientados a la acción están plenamente vigentes.*

Por otra parte, creo que hay que replantearse muchas cosas en la descripción y programación de contenidos en la enseñanza de lengua extranjera. En ELE *el plano de la morfosintaxis lo ha determinado todo. Nosotros estamos ahora muy interesados en reflexionar sobre los contenidos léxicos, en darles mucho mayor peso en la programación, en la conceptualización y en el diseño de las actividades. ¿Sigue siendo razonable eso de èestoy en la lección del pretérito perfectoî desde lan nuevas tendencias en gramática, en lingüística y en metodología? Pero está más instaurado en las aulas de lo que nos atrevemos a aceptar...*

Y, por último, respecto a los diseños de cursos, nosotros pensamos que los syllabus *nociofuncionales (creados a partir de la mera intuición de sus autores) deben dejar paso a un diseño de contenidos mucho más riguroso, a partir de corpus. Por otra parte, yo diría que el desmembramiento de la lengua en listados de frases modelo de la etapa nociofuncional es ingenuo e insuficiente. El nivel discursivo debe ser el punto de partida, el proceso y el objetivo... La observación de textos auténticos demuestra que no podemos simplicar con cuatro etiquetas los mecanismos de la negociación del significado. Un ejemplo: èexpresar enfadoî. Seguramente la manera más habitual de hacerlo es colaborar menos con el interlocutor, no respetar la máxima de cantidad, desplegar una serie de mecanismos entonativos o simplemente mantenerse en silencio. ¡Escuchemos qué dice (o no dice) realmente alguien cuando está enfadado! Nuestros textos y nuestros* syllabus *siguen estando muy lejos de la lengua real. ¡Y sabemos tan poco todavía de cómo se aprende una lengua extranjera! Pero bueno, seguramente estos temas exceden el espacio de esta entrevista.*

SPC.-Efectivamente, seguiríamos debatiendo largo y tendido sobre qué podemos y debemos mejorar en el aula de español... De momento, nos has dejado muchas preguntas y respuestas para reflexionar. ¡Gracias por ello y hasta pronto!

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

La tilde en 'guión' y otros problemas de la última ortografía académica

A finales del 2010 publicó la Real Academia Española (RAE) su última ortografía hasta el presente, la *Ortografía de la lengua española* (OLE10). La edición de la obra venía precedida de una serie de tomas de postura, algunas de ellas maximalistas, procedentes precisamente de los intersticios de la mismísima Academia. Por ejemplo, días antes de la reunión de las academias en Guadalajara (México), Francisco Rodríguez Adrados, miembro de la RAE, publicó en el diario *Abc* (24/11/2010) su opinión, contraria a la publicación de la obra, que le parecía innecesaria. Arturo Pérez-Reverte, otro miembro de la RAE, manifestó sin tapujos su oposición a la nueva ortografía y reclamó su libertad de escribir como le viniera en gana, manteniendo las grafías anteriores en *Qatar* e *Iraq* (en vez de *Catar* e *Irak*), manteniendo tildes que ahora pretendía eliminar la institución madrileña en voces como *sólo* y *guión*, etcétera, o sustituir, en la nomenclatura ortográfica, *i griega* por *ye* (*La Voz de Galicia,* 07/11/2010). También Julián Marías, académico asimismo, muestra su criterio (*El País Semanal,* 30/01/2011, 06/02/2011, 06/03/2011) en relación con este espinoso tema. Marías se refiere a algunas de sus decisiones tachándolas de «discutibles o arbitrarias». Su crítica es amplia y variada y afecta sobre todo a las tildes.

En sentido contrario, Salvador Gutiérrez Ordóñez, coordinador de la obra, sale a la palestra para responder a las críticas, bien que de forma genérica, sin referirse a ninguno de sus compañeros de manera explícita. En el diario *El País* (06/02/2011), el académico intenta poner las cosas en su sitio, tal vez sin darse cuenta de que hay cosas que no tienen sitio, a no ser que este se cree con cierta violencia, a codazos, de tal manera que de la nada surja un hueco donde alojar las ideas. El principal motivo de la aparición del académico en las páginas del diario es el de rechazar las opiniones contrarias a la decisión de considerar, «a efectos ortográficos», que el encuentro de vocal cerrada átona con abierta tónica forma siempre diptongo, cuando se sabe que este encuentro en palabras llanas forma siempre hiato. Por ejemplo, a esos efectos, según opina ahora la Academia, existe hiato y por lo tanto son monosilábicos, las siguientes voces: *a*) tiempos verbales: *cié, ció* (de *ciar*), *criáis, crié, criéis, crió* (de *criar*), *fiáis, fié, fiéis, fió* (de *fiar*), *fluí, fluís* (de *fluir*), *freí, frió* (de *freír*), *fruí, fruís* (de *fruir*), *guiáis, guié, guiéis, guió* (de *guiar*), *huí, huís* (de *huir*), *liáis, lié, liéis, lió* (de *liar*), *pié, piáis, piéis, pió* (de *piar*), *pué* (de *puar*), *rió* (de *reír*), *rué, ruó* (de *ruar*), *trié, trió* (de *triar*); *b*) los sustantivos *guión, ión, muón, pión, prión, ruán, truhán, Ruán, Sión,* y *c*) el adjetivo *pión*. Si realmente estas palabras fueran monosilábicas, ninguno de esos términos debería llevar tilde, pese a que deben leerse como agudos: *lie* [lié], *hui* [uí]. Pero ¿son realmente monosilábicas? La Academia, en la OLE10 (p. 198), reconoce que en las palabras *confié* y *actuó,* «al menos en España y en algunas zonas de América», existe hiato en las terminaciones *fié* y *tuó*. Reconoce el académico Salvador Gutiérrez Ordóñez (*El País,* 06/02/11), que «Lo normal en la dicción pausada de gran parte de los países hispánicos es que muchas de estas palabras se articulen como hiatos. Sin embargo, en México y en una gran zona de América Central predomina su articulación como diptongo [predomina, si es cierto lo que afirma el académico, pero no es forma claramente hegemónica]». Pese al reconocimiento explícito de que «muchas de estas palabras» se articulan como hiatos, decreta la Academia su acentuación como diptongos, siendo así que en la mayor parte de Hispanoamérica (Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Colombia, Venezuela, etcétera) y en España) se pronuncian como hiatos. Añade la Academia (OLE10, pp. 235 y 236)

que estas voces «se escribirán *obligatoriamente* [cursiva mía] sin tilde, sin que resulten admisibles, como establecía la *Ortografía* de 1999, las grafías con tilde». Es decir, que lo lógico y coherente es que todas esas palabras se escriban con tilde, puesto que se usa más la forma hiática que la diptongal a lo largo y ancho del mundo hispánico, pero la Academia, incomprensiblemente, decide lo contrario. Añade Gutiérrez Ordóñez: «Se oyen voces de que, con esta norma, la RAE está proponiendo que tales palabras se pronuncien como diptongos y no como hiatos. Tampoco es cierto: al igual que la escritura sin tilde de *superfluo* no nos impide articularla como esdrújula *(su.per.flu.o)* [?] o como llana *(su.per.fluo),* las representaciones gráficas *guion, Sion, truhan, lie, fie, liais, fiais, lieis, fieis*... (no marcadas por la tilde) pueden representar tanto la pronunciación monosilábica como la bisilábica. [No creo que esto sea así. El hiato /á.u/ /ú.i/ no existe en español, con lo que difícilmente lo tendría la forma /su.per.flu.o/. Por lo demás, y por lo que yo sé, sería la primera palabra española que pudiera pronunciarse como palabra esdrújula sin que llevase tilde. Pero ¿realmente donde se escribe *lie, truhan* o *hui* se puede leer alternativamente *lié, truhán* o *huí?*]. Por el contrario, la escritura con tilde de *guión, Sión, truhán, lié, fié, liáis, fiáis, liéis, fiéis*... sí es excluyente: nos está diciendo que son palabras bisílabas [¡naturalmente!]. ¿Cómo aceptarían esta escritura en México y Centroamérica?». La respuesta es fácil: de la misma manera que cuando nosotros nos vemos obligados a aceptar lo contrario, tal como impone ahora la Academia. Y dado que se trata de palabras bisílabas en la mayor parte del mundo hispanohablante, creo que con mayor razón, pues lo contrario presupone convertir palabras bisílabas en monosílabas, milagro que solo es posible si se declara que ciertas palabras son diptongos aunque previamente se reconozcan como hiatos (OLEIO, 231).

A mayor abundamiento, el también académico Manuel Seco escribe (2011: 687): «**La Academia está errada, y siembra con ello la confusión,** cuando afirma que, "*a efectos ortográficos,* son mononosílabos las palabras en las que se considera [o sea, considera ella, la Academia] que no existe hiato –aunque la pronunciación así *parezca indicarlo*–, sino diptongo o triptongo" (Academia 1999, § 4.2). Se refiere a casos como *fíe* (de *fiar*), *huí* (de *huir*), *riáis* (de *reír*), *guión, Sión*. Y en consecuencia afirma que debe suprimirse la tilde: *fie, hui, guion,* etc. Pero **la pronunciación** no "parece indicar" que existe hiato: ***realiza* hiato**. **Suprimir arbitrariamente la tilde** que por tradición llevan estas palabras **induce a una errónea lectura como monosílabos que deforma su real estructura bisilábica.** [...] Si en alguna zona fuera de España este tipo de palabras se pronuncian como monosílabos a pesar de la tilde, será un fenómeno natural de la forma local allí usada, análogo al que, en cualquier parte, se produce en la palabra *ahí* en sintagmas como *ahí viene,* /áhi biéne/; fenómeno que, como otros muchos de la lengua oral, no tiene que alterar la forma escrita [todos los cambios de grafía son del autor citado]». De hecho, Manuel Seco, en la obra citada, sigue escribiendo *guión, Ruán, Sión* y todas las demás palabras afectadas por el mismo fenómeno.

Así pues, no parece un acierto por parte de la Academia tachar de faltas de ortografía las grafías hiáticas que se consideran incluidas en esta norma. Por supuesto, tampoco se considera un acierto permitir las dos acentuaciones, hiática y diptongal, como establecía la Ortografía de 1999 (p. 46). El acierto radica, a nuestro entender, en establecer como única grafía la escritura hiática de todas estas palabras afectadas por este tipo de acento. Por consiguiente, una vez explicada la posición de la Academia a este respecto para la pertinente información del lector, debo añadir, por coherencia personal, que, como hasta aquí, escribiré con tilde los tiempos verbales *cié, ció, criáis, crié, criéis, crió, fiáis, fié, fiéis, fió, fluí, fluís, freí, frió, fruí, fruís, guiáis, guié, guiéis, guió, huí, huís, liáis, lié, liéis, lió, pié, piáis, piéis, pió, pión, pué, rió, rué, ruó, trié, trió,* los sustantivos *guión, ión, muón, pión, prión, ruán, truhán, Ruán, Sión* y el adjetivo *pión,* porque entiendo que la Academia no tiene justificación para introducir e imponer de

forma inapelable («[esas palabras] se escribirán *obligatoriamente* [cursiva mía] sin tilde») semejantes cambios en la pronunciación y la escritura de nuestra lengua.

A todo ello se añade el problema representado por la lectura de estas voces. Por ejemplo, según la Academia, las que terminan en *ui* se pronuncian agudas: *hui* [uí], mientras que si terminan en *uy* se pronuncian llanas: *huy* [úi]. Esta cuestión es una de las más difíciles de aceptar por lo que respecta a la OLEIO. Uno siente una profunda incomodidad cada vez que, para cumplir con lo legislado, tiene que aceptar que donde se escribe *hui* [úi] debe leerse *huí* [uí]. Y así en los demás casos. Generalmente se reconoce que todas estas palabras son bisílabas y lo lógico es que se escriban con tilde. Por supuesto, no me parece que voces como *dio, vio, fue, fui* sean comparables con *huí,* pues mientras las primeras son claros diptongos, esta es claro hiato.

jmsousa33@gmail.com

Miscelánea

500 dudas

– El Instituto Cervantes acaba de editar *Las 500 dudas más frecuentes del español.*
– ¡Oiga, cuántas dudas tiene el español!
– El Instituto Cervantes quiere que hablemos bien, que no digamos "suba p'arriba" y "entre adentro" y otros coloquialismos.
– Pero ¿no está para eso la Real Academia?
– Eso creo yo, y el Instituto Cervantes para enseñar español como lengua extranjera.
– ¿Invasión de competencias?
– O pasarse de rosca.
– ¿Furor normativo?
– O furor editorial

Señores académicos, sus 500 dudas a mí me hacen temblar,
pues yo sólo sé en román paladino hablar.

José Siles Artés, [en línea]
www.xilexartes.blogspot.com.es/search/label/Paliques

Curiosidades del español

– El vocablo *reconocer* se lee lo mismo de izquierda a derecha que viceversa.
– En el término *centrifugados* todas las letras son diferentes y ninguna se repite.
– En *aristocráticos*, cada letra aparece dos veces.
– El vocablo *cinco* tiene a su vez cinco letras, coincidencia que no se registra en ningún otro número.
– El término *corrección* tiene dos letras dobles.
– Las palabras *ecuatorianos* y *aeronáuticos* poseen las mismas letras, pero en diferente orden. A esto se le llama **anagrama**.
– Con 23 letras, se ha establecido que la palabra *electroencefalografista* es la más extensa de todas las aprobadas por la Real Academia Española de la Lengua.
– El término *estuve* contiene cuatro letras consecutivas por orden alfabético.
– Con nueve letras, *menstrual* es el vocablo más largo con solo dos sílabas.
– *Mil* es el único número que no tiene ni *o* ni *e*.
– La palabra *pedigüeñería* tiene los cuatro firuletes que un término puede tener en nuestro idioma: la virgulilla de la *ñ*, la diéresis sobre la *ü*, la tilde del acento y el punto sobre la *i*.
– La palabra *euforia* tiene las cinco vocales y solo dos consonantes.
– La palabra *oía* tiene tres sílabas en tres letras.
– La palabra *argentino* solo puede ser transformada en *ignorante* (otro anagrama). Por suerte, el calificativo no es aplicable a la totalidad de los nativos.

Curiosidades de la gramática española

www.deperu.com/abc/gramatica/3107/curiosidades-de-la-gramatica-espanola

Destacamos los siguientes datos:

- Cuando se nombra a varias personas, así solo haya un hombre, se debe referir al grupo como *ellos* (en masculino).
- La palabra que sigue a los dos puntos se escribe siempre con inicial mayúscula.
- *Ustedes* y *vosotros* son dos formas de pronombre personal tónico de segunda persona de plural. *Vosotros* es empleado en Latinoamérica solamente para arengas militares, himnos patrios o traducciones de la Biblia.
- El español es el único idioma en que se ponen los signos de interrogación (¿?) y exclamación (¡!) al inicio y al final.
- La "ñ" no es exclusiva del idioma español.
- La tilde de la "ñ" proviene originalmente de otra "n". La "ñ" se escribía con una "n" encima de la otra hasta que la superior se fue aplanando hasta conseguir su forma actual (~).
- México fue el único país que se rehusó a cambiar la equis "x" por la jota "j".
- La variación mexicana del español es la más hablada en el mundo con 100 millones de usuarios.
- Las letras "ch" y "ll" fueron eliminadas del abecedario español en el año 1994.
- Tenemos palabras que se escriben con "g" pero que se pronuncian con "j" (*gelatina, imaginar*).
- Los artículos *el* y *la* se emplean con frecuencia antes del nombre de cualquier país si está modificado con un adjetivo o una locución preposicional: *Soy de Perú, pero el Perú de los años 80*.
- La única palabra que tiene cinco erres en la lengua española es: *ferrocarrilero*.
- La mayoría de las palabras con "h" eran escritas anteriormente con "f" en su versión de latín, como por ejemplo *fillius > hijo*.
- Existen algunos extranjerismos castellanizados que se han incorporado con la grafía de lengua original, como por ejemplo: *bulevar (boulevard), capó (capot), carné (carnet), restaurante (restaurant)*.
- El español contaba en sus orígenes con dos acentos: *el agudo* (empleado hasta hoy) y el *circunflejo*, que sobrevive en otras lenguas romances.
- La lengua romance proviene del latín y, por tanto, está relacionada con el portugués, el gallego, el catalán y el francés.
- El idioma español, además de en Europa y América, se habla también en África (en Marruecos y en Guinea Ecuatorial, país en donde es lengua oficial), en Filipinas y en la Isla de Pascua.
- En español es correcto decir *aruñar (arañar), bebestible (comestible), murciégalo (murciélago), setiembre (septiembre), vagamundo (vagamundo)*.

Undelivered mail returned to sender

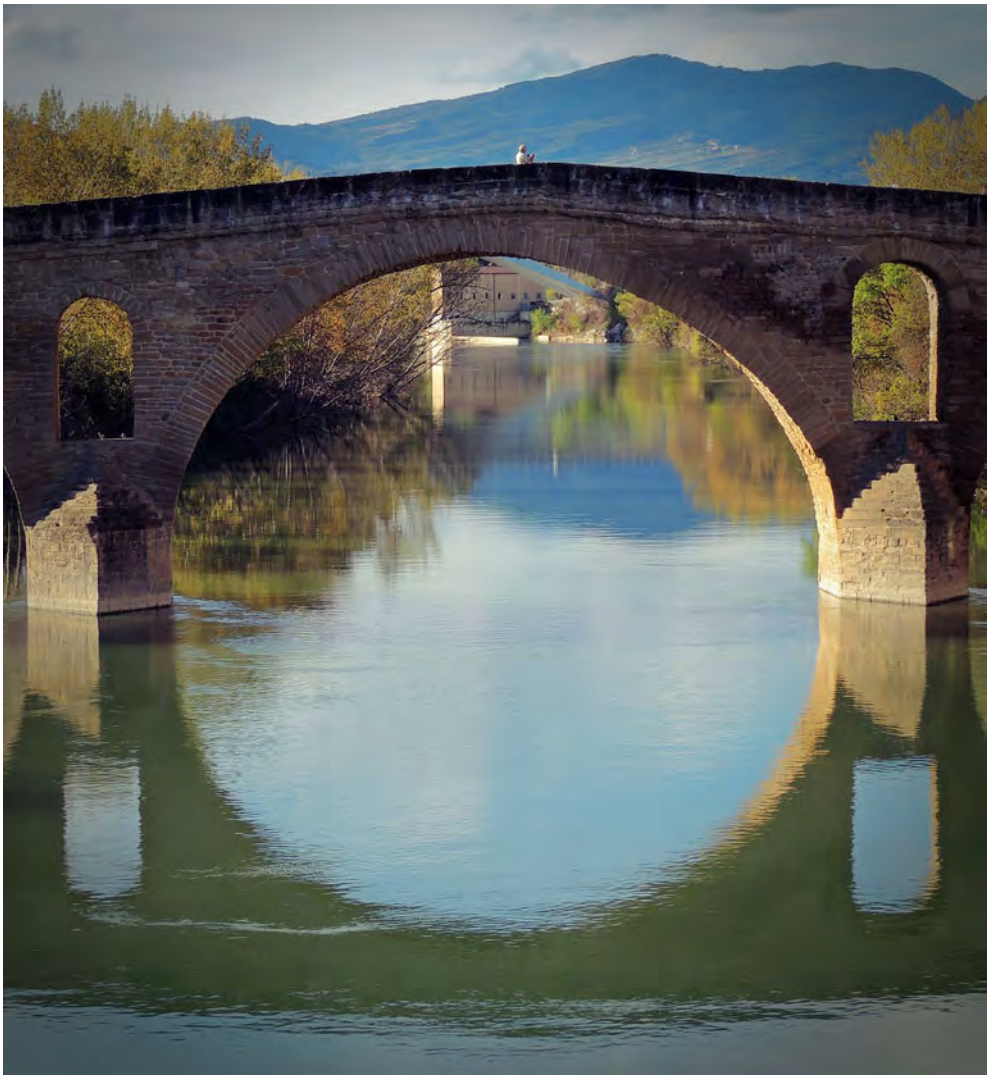
A veces se nos devuelve el correo porque la persona a quien le deletreamos nuestra dirección electrónica tomó mal los datos (por "falta de ignorancia", que diría Cantinflas). Un ejemplo muy claro es el de "j" en vez de "g", si como palabra que empieza por "g" damos una cuya primera sílaba suena igual que si empieza por "j": "g" de "Gerona", o de "giro". En estos casos, lo mejor es decir "g" de "gato" o de "gota".

Como dice el refrán, "el que avisa no es traidor".

1. En el n.º 349 de la revista *Auto Bild*, de 10 de agosto de 2012, se pueden ver los dos siguientes anuncios:

– **ASTRANÓMICO**, El Opel Astra 1.7 CDTI
– Honda Collection Hall, **UNA COLECCIÓN REDHONDA**

2. En la red pueden verse estos otros:



Próximos Congresos

V Congreso Internacional FIAPE
Fechas: 25 al 28 de junio de 2014
Lugar: Cuenca
Organizador: FIAPE, Eduespaña, STE, Ayuntamiento de Cuenca
www.cuenca2014.org

II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo
Fechas: 26 al 28 de junio de 2014
Lugar: Madrid
Organizador: Universidad Antonio de Nebrija
www.congresolenguasnebrija.es

XXIX Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas
Fechas: 3 al 5 de septiembre de 2014
Lugar: Murcia
Organizador: Asociación de Jóvenes Lingüistas
www.ajl2014.wordpress.com

V Encuentro práctico de profesores de ELE en Polonia
Fechas: 6 y 7 de junio de 2014
Lugar: Cracovia
Organizador: International House Barcelona y Difusión
www.encuentro-practico.com/cracovia

XII Encuentro Internacional de GERES
Fechas: 19 al 21 de junio de 2014
Lugar: Metz
Organizador: Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
www.geres-sup.com/rencontres-internationales/xii%C3%A8me-rencontre-internationale-metz-2

V Congreso Internacional FIAPE
Fechas: 25 al 28 de junio de 2014
Lugar: Cuenca
Organizador: FIAPE, Eduespaña, STE, Ayuntamiento de Cuenca
www.cuenca2014.org

II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo
Fechas: 26 al 28 de junio de 2014
Lugar: Madrid
Organizador: Universidad Antonio de Nebrija
www.congresolenguasnebrija.es

XXIX Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas
Fechas: 3 al 5 de septiembre de 2014
Lugar: Murcia
Organizador: Asociación de Jóvenes Lingüistas
www.ajl2014.wordpress.com

XXV Congreso Internacional de ASELE
Fechas: 17 al 20 de septiembre de 2014
Lugar: Madrid
Organizador: ASELE - Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera
www.aselered.org/presentacion

International Conference on Child Foreign Language Acquisition
Fechas: 16 y 17 de octubre de 2014
Lugar: Vitoria (España)
Organizador: Universidad del País Vasco
www.iclworkshop14.wix.com/ehugasteiz

Bembibre, Cecilia, y Noemí Cámara
Vamos al cine.
Artículos y actividades
para el trabajo con películas
en la clase de español

Madrid, Edinumen, 2013.

Tras haber diseñado materiales como la colección *Español con películas*, Edinumen ofrece una nueva publicación con la que incorporar el cine al aprendizaje de ELE en niveles intermedios y avanzados. Se encargan de ello Cecilia Bembibre y Noemí Cámara.

El trabajo de estas autoras se convierte en cómplice tanto del estudiante como del profesor de ELE: el estudiante encontrará en sus páginas un recurso agradable y ameno con el que adentrarse en la cultura de manera autónoma; el profesor dispondrá de una guía y materiales con los que reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bembibre y Cámara parten de su visita a la escuela de secundaria Miami Beach Senior High (Miami, Florida) donde compartieron una de las clases del profesor Pedro Ledesma dedicada al cine y dirigida a estudiantes de herencia hispana. De esa experiencia nace *Vamos al cine*, título bajo el que se reúne una acertada selección de películas con las que recorrer países, integrar culturas, amalgamar experiencias, reconocer voces y adentrarse en las diferentes variedades lingüísticas del español.

Chico y Rita, *El hijo de la novia*, *El orfanato*, *El secreto de sus ojos*, *Los colores de la montaña*, *Machuca*, *Mar adentro*, *Miss Bala*, *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, *También la lluvia*, *Un cuento chino* y *Volver* nos sumergen en la nueva lengua y cultura. Con ellas germinan aspectos gramaticales, léxicos, culturales, funcionales; pluralidad en cuanto a contenidos –bien lo evidencia el mismo índice– que se estructuran de manera clara a lo largo de las doce unidades y las doce películas que conforman el trabajo.

Cada unidad sigue un esquema preciso y nítido que parte de una ficha, a modo de introducción, de cada película; tras ella, se incorpora la sinopsis y la presentación de los personajes protagonistas. A partir de aquí se despliega una serie de referencias y actividades acordes con la película que se va a trabajar: las "fichas culturales", el apartado "¡Qué interesante!", las actividades y "El consejo".

Entre sus páginas se agolpan generosas informaciones sobre contenidos culturales y lingüísticos. Por una parte, las "fichas culturales" advierten de la historia, el arte, la sociedad o el folclore de escenarios llamativos que recorren Cuba y Nueva York, Argentina, Colombia, Santiago de Chile, México o las Islas Malvinas, así como algunas provincias españolas -Asturias, Galicia, Madrid-; fichas que nos atrapan en artes (la artesanía indígena o la movida) y nos descubren personajes de relevancia cinematográfica, cultural o histórica (Trueba, Campanella o Almodóvar; Ricardo Darín, Geraldine Chaplin o Javier Bardem; Gerardo Naranjo, Gael García Bernal y Bebo Valdés; Allende, Perón, Cristóbal Colón, y Bartolomé de las Casas son algunos ejemplos). Por otra parte, en la sección "¡Qué interesante!" tienen cabida curiosidades lingüísticas como el voseo, el español antioqueño en Colombia o las expresiones propias de cada lugar.

Esos artículos culturales se acompañan de actividades graduadas que responden tanto al patrón de respuesta cerrada, para asentar el vo-

cabulario y la comprensión de la película, como al de respuesta abierta más frecuentes en la parte final de cada unidad; actividades siempre factibles para alumnos tanto de nivel intermedio como avanzado y con las que se refuerzan los conocimientos léxicos, gramaticales y las funciones comunicativas, ya que tienden a prestar especial atención al vocabulario, el uso de las formas verbales, la descripción, la expresión de deseos e hipótesis. Ante todo, actividades que se vuelcan en la participación e interacción del estudiante a partir de sus opiniones, valoraciones y experiencias.

Informaciones y actividades que se ven salpicadas por "El consejo": piezas significativas, pues si bien con algunos se intenta ampliar la información tratada en las fichas o en la propia película (leer a Borges, ver *Violeta se fue a los cielos*), otros se mueven entre la anécdota y la curiosidad (aconsejan ver un partido de fútbol en Argentina, comprar dulces en determinadas confiterías madrileñas, participar como voluntario en la Fundación por la Madre de Colombia). Pequeños detalles que forman parte de lo intrínseco de la sociedad y facilitan la integración al crear cierta complicidad entre el estudiante y la nueva cultura.

Las autoras cierran este trabajo con una recopilación del vocabulario principal (traducción al inglés y tipo de uso), las soluciones de las actividades planteadas, un esquema de las estructuras más frecuentes para expresar opiniones y un apéndice en el que se recoge una guía para el análisis cinematográfico y una propuesta de temas adicionales para debatir en cada película.

Ahora bien, en un momento en el que los medios audiovisuales dominan en nuestra sociedad y se entretejen con numerosos materiales didácticos, se puede pensar que *Vamos al cine* no supone una gran novedad respecto a las herramientas que encontramos, por ejemplo, en red. Pero, sin duda, quien pueda hojearlo y ojearlo, confirmará que se trata de un trabajo cuidado y serio, reflexivo y ágil, fresco, potente; sustentado sobre pilares fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras: integración, actualidad, cercanía, confianza.

Vamos al cine es un proyecto que da cabida a estudiantes de distintos perfiles a los que unifica mediante las actividades y temáticas propuestas. Desde el adolescente al adulto, todos encuentran un guiño entre sus páginas y las películas que recrean. La acción, la comedia, la animación, el cómic, las comparaciones con Harry Potter, los conflictos armados, el spanglish o el uso de la *k* en los SMS atrapan al adolescente ya los estudiantes más jóvenes; el género dramático y el histórico, temáticas como el jazz, el Alzheimer, la eutanasia, las dictaduras hispanoamericanas, el golpe de estado chileno, personajes como Bebo Valdés, Allende y Perón, Cristóbal Colón y Fray Bartolomé de las Casas encajan con inquietudes algo más maduras.

Asimismo, esta publicación intenta involucrar al estudiante de ELE en la cultura hispánica mediante las "fichas culturales" y los consejos, pero, ante todo, creando empatía con la nueva cultura. Y las autoras lo consiguen a partir de situaciones que enlazan con las vivencias personales del estudiante o que llevan a este a proyectarse en algunos personajes. Las situaciones se ponen a prueba con experiencias como las de la inmigración a través de los indianos, el contacto y la mezcla de culturas (Italia y China en Argentina, Cuba y Estados Unidos) o la integración de culturas en las artes (ejemplificadas con el jazz y *El llanero solitario*). El vínculo entre el estudiante y los personajes se remarca mediante nombres como el de Geraldine Chaplin, que atiende a la figura del extranjero asentado en España; con el protagonista de *Un cuento chino*, que descubre las múltiples emociones de convivir en un país y en una sociedad absolutamente desconocidos para él, o con la importancia que le conceden a la expresión y análisis de emociones y caracteres de los personajes de las películas en los que el propio estudiante puede reconocerse.

Otro punto fuerte del trabajo de Bembibre y Cámara es que en él se cobijan películas o bien actuales o que bien mantienen una conexión cercana con el público al introducir temas próximos emocionalmente y comunes a distintas sociedades y épocas (*Mar adentro* y la eutanasia, *El*

hijo de la novia y el Alzheimer o la familia, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* y el amor) o temas sociales y de cierta actualidad como la guerra del agua de Cochabamba (*También el agua*) o el narcotráfico (*Miss Bala*).

Añadamos que, gracias a estas temáticas, se suscitan debates y reflexiones con los que fomentar la capacidad crítica y, lo más importante, la seguridad y confianza del estudiante en sí mismo como hablante de una lengua extranjera. *Vamos al cine* mantiene entre sus objetivos principales que el estudiante sea capaz de expresar opiniones, y lo consigue de manera paulatina: primero, involucrando al estudiante en la lectura de críticas periodísticas; después, introduciéndolo en la reflexión y posterior exposición de sus propias ideas y valoraciones sobre las películas y los conflictos sociopolíticos que se trabajan en cada unidad.

Vamos al cine pues, puede encontrar su definición en unas palabras de Ricardo Darín, quien considera que el cine y la interpretación "nace un poco [...] de la necesidad del entendimiento"; a eso invita el cine en ELE, eso persigue *Vamos al cine*: entender una historia y una sociedad; entenderse a sí mismo en una nueva cultura; entender al otro: interpretar la complejidad de una lengua.

Silvia Álvarez Franco
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

Díaz López, Laura, Pilar Escabias Lloret, Gabriel García Bajo, y Carmen Marimón Llorca
Curso de literatura española moderna

Madrid, Edinumen, 2013.*

Este libro es el resultado del trabajo de un equipo formado por cuatro profesores: tres de ellas, docentes de la Universidad de Alicante, aportan su amplia experiencia en la enseñanza de la literatura y el español como segunda lengua, y un profesor de historia que completa el grupo y contribuye a la contextualización necesaria para facilitar y entender las claves de cada época literaria. Ellos son Laura Díaz López, profesora de español y literatura del *Centro Superior de Idiomas* de la Universidad de Alicante; Pilar Escabias Lloret, profesora de inglés del *Centro Superior de Idiomas* y asociada del Dpto. de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante; Carmen Marimón Llorca, profesora del Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura y del *Máster Universitario en Español e Inglés L2/LE* de la Universidad de Alicante, y Gabriel García Bajo, profesor de historia en un instituto de educación secundaria.

El *Curso de literatura española moderna* ve la luz una década después de la publicación de *Más que Palabras. Literatura por tareas,* considerado hasta ahora "el manual de literatura por excelencia". Su, por aquel entonces, original enfoque por

*. Esta reseña está basada en un trabajo para el Máster en Inglés y Español como SL/LE de la Universidad de Alicante, realizado en colaboración con Ana Sánchez Motos y Mario Sánchez Sánchez.

tareas y unas actividades cuyo planteamiento requería la implicación personal del alumno, fueron sus señas de identidad, convirtiendo el aula en un espacio de aprendizaje, de reflexión y de comunicación. Con la llegada de *Curso de literatura española moderna*, nos acercamos a un manual de literatura activo, de proceso e interacción. Se mantiene esa orientación plenamente comunicativa que va a seguir más que presente en las aulas de español, explosionando a través de una propuesta de lecturas y actividades cuyo objetivo es convertir al alumno en un elemento dinámico y autónomo que llega a sus propias conclusiones de una manera inductiva. A través de la reflexión se llega al conocimiento.

Nos cuentan sus autores que este curso de literatura es un proyecto que nace como respuesta a las necesidades y a las peticiones de los alumnos de español: un manual cuyos textos, representativos de la literatura contemporánea del siglo XX, les abran una puerta a la literatura española con la que se puedan sentir más cercanos, además de introducirles en aspectos esenciales de la cultura y la historia reciente de España. En principio, este libro va dirigido a aprendices de español como lengua extranjera que deseen aproximarse a la literatura o realizar un curso especializado en esta disciplina, de ahí la sugerencia de un nivel de partida B1.2–B2, aunque los textos recogidos en el libro también podrían ser utilizados con aquellos estudiantes nativos de español que tengan intereses literarios. En cualquier caso, se matiza que este manual no debe entenderse como un curso estándar para aprender lengua española a través de la literatura.

La obra apuesta por una organización cronológica que integra tanto el contexto histórico como el artístico. Se recurre a los hechos históricos acontecidos en España (desde la guerra de 1808 hasta los años de la democracia) como hilos conductores de las tareas propuestas en cada unidad. Las once lecciones de las que se compone este manual comienzan relatando, en el apartado *Claves de una época* (el más teórico del curso), la situación sociopolítica española en el período correspondiente al movimiento literario con el que se va a trabajar. En lo relativo al contexto artístico, la descripción de los movimientos literarios va unida a creaciones estéticas que reflejan sus características. De igual modo, las obras concretas de algunos autores se asocian a pintores, como, por ejemplo, Goya y sus obras esperpénticas en la unidad dedicada al esperpento de Valle-Inclán.

Además del apartado *Claves de una época*, cada lección se distribuye en *Movimiento literario,* sección donde se describen las características de la corriente literaria presente en el capítulo; *Autor/es,* reflejo de la vida y la obra de los escritores protagonistas y, por último, *Lecturas*, extractos de textos literarios que dan pie a una serie de actividades divididas en dos bloques: *Antes de leer* y *Después de leer*, que a su vez incluyen estos apartados: "Y tú, ¿qué opinas?", "Navega e investiga" y "Ahora te toca a ti" (que reflejan los conceptos asimilados). A su vez, cada unidad trabaja con un recurso literario concreto: ironía, rima, retrato, sinestesia, metáfora, diálogo, hipérbole, punto de vista narrativo, figuras semánticas, monólogo interior y microrrelato.

Las actividades que se proponen en este manual de literatura apuestan por la práctica de todas las destrezas y están pensadas para que el concepto se entienda desde distintos puntos de vista. Además, al ser esas tareas inductivas, los alumnos se lo explican a sí mismos. A modo ilustrativo, diremos que en el episodio denominado *La renovación del teatro en España: Valle Inclán,* la expresión oral incluye preguntas al profesor sobre el final de una obra de teatro o la representación de diálogos; o que el trabajo de comprensión escrita se produce a través de la lectura de fragmentos teatrales y preguntas de comprensión. A su vez, al alumno se le pide que determine los elementos escenográficos que deben aparecer en una acotación a partir de la lectura de un ejemplo. Por otro lado, para la práctica de la expresión escrita se plantean la redacción de un resumen de una obra o la escritura de un diálogo. La destreza verbal se desarrolla mediante actividades de comprensión oral, como la escucha de un fragmento de una obra de teatro, mien-

tras que la ejercitación de la interacción oral se realiza por medio de tareas que generan opinión o debate. La comprensión audiovisual también está presente por medio de actividades que requieren de la búsqueda de un fragmento de la película o la adaptación teatral de la obra con la que se trabaja, para después describir tanto la actuación de las actrices como otros elementos que componen la escena.

En esta misma unidad dedicada al teatro aparecen la mayor parte de las competencias comunicativas que encontramos en este curso de literatura, ya que el alumno desarrolla tanto su competencia pragmática, como discursiva o funcional, al realizar actividades que consisten en la creación de diálogos, argumentación, expresión de gustos y opiniones, y descripción. En cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas, en general encontramos tareas que desarrollan las competencias léxica y semántica. El trabajo de léxico, por ejemplo, queda patente mediante actividades asociativas, mientras que la semántica se pone en práctica a través de la explicación de metáforas. Además, podríamos decir que en los ejercicios que consisten en la escenificación de diálogos, los alumnos trabajan de forma transversal la entonación y, por consiguiente, la competencia fonológica.

En relación con los contenidos y los criterios de selección de textos, se han elegido extractos literarios sin adaptar y cuya recopilación se basa no solo en el criterio de calidad o importancia literaria, sino que atienden además a las capacidades, intereses y necesidades del alumno actual de ELE. Los escritos que se muestran en esta obra pertenecen al género de la poesía, la narrativa, el teatro y el artículo literario, y sus autores se cuentan entre los más relevantes tanto de la literatura española como de la hispanoamericana; sin embargo, el retrato de la literatura iberoamericana se recoge en una única unidad con la que finaliza el manual. Las palabras de cada escritor se expresan en un lema a modo de introducción. Por ejemplo, se nos presenta a Mariano José de Larra con su cita "Escribir en Madrid es llorar". Además de la figura de Larra, podemos encontrar a Rosalía de Castro y Gustavo Adolfo Bécquer (poesía romántica); Rubén Darío y Antonio Machado (poesía modernista); Miguel Hernández (poesía de la guerra civil española y la dictadura); Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas "Clarín" (narrativa realista); Pío Baroja (narrativa de la generación del 98); Camilo José Cela y Miguel Delibes (narrativa de la guerra civil española y la dictadura); Isabel Allende, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa (narrativa hispanoamericana); Ramón María del Valle Inclán (teatro de la Generación del 98); Federico García Lorca (teatro de la Generación del 27) y Antonio Buero Vallejo (teatro de la guerra civil española y la dictadura).

Uno de los aspectos más destacables de este curso de literatura es el de la multimodalidad. Se propone el uso de internet como herramienta imprescindible para realizar muchas de las actividades. Por ejemplo, en el apartado correspondiente a los géneros teatrales de la unidad 6 se anima al alumno a hacer uso de la red para poder dar respuesta a los ejercicios planteados. Lo mismo ocurre con las adaptaciones televisivas y teatrales de *La casa de Bernarda Alba.* Llama la atención también el modo en que las biografías de los autores se introducen, ya que son construidas por los alumnos de una manera innovadora, a través de crucigramas, de ejercicios de rellenar huecos o de versiones desordenadas.

En relación con el uso de imágenes, este libro recurre tanto a dibujos como a fotografías para ilustrar cada página. Cabe señalar, como uno de los rasgos peculiares de este manual de literatura, los personajes de Akira y Helen, en forma de cómic, creados expresamente para que realicemos de su mano el recorrido a lo largo de las unidades. Representantes de la variedad de nacionalidades que estudian español como L2/LE, nos proporcionan información clave para poder entender al autor y su obra. Helen, americana alternativa, racional y comprometida contrasta con Akira, japonés idealista y romántico al que todo le parece estupendo. La personalidad de ambos personajes queda de manifiesto a través de los diálogos -creación de Carmen Marimón-,

que recrean sus diferentes puntos de vista, generando discusión y debate. Tales diálogos no son casuales, ya que su intención es la contextualización. Helen y Akira también reflejan al alumnado más actual, nativos digitales con su tableta en clase y estudiantes responsables de su aprendizaje.

El resto de imágenes que encontramos en esta obra son explicativas, como en el caso de los elementos que forman parte de un teatro que el alumno ha de identificar partiendo de un dibujo. Las fotografías suelen usarse para presentar e identificar a los autores, antes de ahondar en su obra. Asimismo, se ofrecen otras fotos que ilustran el contexto político-social; por ejemplo, en la unidad 9, "La literatura durante el franquismo", que muestra imágenes de personas que vivieron en aquella época.

El libro va acompañado de un CD que incluye todos y cada uno de los textos que se trabajan en las distintas unidades, proporcionando al alumno la oportunidad de escucharlos a la vez que los lee, o simplemente de escuchar de manera independiente los poemas, los actos teatrales, los microrrelatos y los extractos de novelas. Además, este *Curso de literatura moderna* innova con una extensión digital que ofrece la editorial bajo el nombre de *ELEteca*. Los profesores, utilizando el código que se adquiere con la compra del libro, pueden acceder a las soluciones de las actividades planteadas, así como a las propuestas de tratamiento de los diferentes textos en el aula.

Realmente, abrir las páginas de este curso de literatura significa adentrarse en cada una de las épocas reflejadas en él y en lo acontecido durante esos períodos de la historia de España. Es introducirse en cada movimiento literario, acercarse a la realidad de la sociedad y la política española de años atrás y, sobre todo, conocer, degustar y hacerse cómplices de los autores que con su talento crearon esas obras excepcionales que perduran a lo largo de las décadas y que nos siguen inspirando para crear un compendio de actividades con las que dar a conocer parte de la cultura española a nuestros estudiantes. Se comprende la cuidada y acertada selección de estos textos literarios que los autores de este *Curso de literatura española moderna* presentan como los más representativos y relevantes de cada tendencia o etapa literaria. No podían faltar los clásicos: el teatro de Lorca, el romanticismo de Bécquer, la sensualidad directa y descriptiva de la poesía de Miguel Hernández, la magia en la pluma de Isabel Allende o el genio de García Márquez. También se agradece la inclusión de autores más atípicos en este tipo de manuales como Javier Marías o Manuel Rivas. Por todo ello, con esta publicación se da por cumplido el objetivo de abrir esa puerta a la literatura contemporánea en español y acercar a los estudiantes a ella, además de tomar en consideración sus intereses y necesidades. En cuanto al propósito de convertir al alumno en un elemento dinámico y autónomo, creemos que efectivamente se alcanza gracias a la propuesta amena y creativa de las variadas tareas y a su enfoque inductivo.

A nuestro entender, este *Curso de literatura española moderna* es un manual con grandes posibilidades de explotación, ya que, si bien inicialmente está orientado a alumnos de español como L2/LE que sientan interés por la literatura, son diversos los usos que se le pueden dar. En las aulas de ELE podemos echar mano de cualquiera de las unidades, de las secciones o de una actividad en concreto como material suplementario, pero no solo en ellas, sino también en aulas con estudiantes nativos en asignaturas de literatura, historia o historia del arte en la enseñanza secundaria, donde se puede utilizar este manual como complemento a su libro de texto.

Como docente debo señalar que este libro me ha cautivado y que me he dejado arrastrar por su propuesta. El enfoque de este manual y su manera de describir y enlazar las tareas me han transportado a cada época, a cada evento histórico, a la España de unos años más o menos cercanos en el tiempo. Me ha acercado a autores no muy conocidos para mí y me ha permitido reencontrarme con mis preferidos. Con esta publicación me he emocionado, me he enganchado, me he recreado, y por ello estoy deseosa de contar con un grupo de alumnos

con los que compartir y disfrutar de este *Curso de literatura moderna española,* reflejo del afecto por la literatura de sus autores y de su esfuerzo por ofrecernos un material innovador, práctico y tremendamente atractivo.

Elisa Matesanz García
Máster en Español e Inglés como SL/LE
Universidad de Alicante

Thoma, Leo
El puesto de fruta y otros relatos

Barcelona, Difusión, 2011.

¿Se puede hacer una lectura graduada que sea disfrutada tanto por aprendientes de ELE como por profesores de español? *El puesto de fruta y otros relatos* no solo ofrece buena literatura, también es un buen ejemplo de cómo hay que escribir una lectura graduada. Desde el primer relato hasta el último, nos encontraremos con narraciones cotidianas y llenas de vida, que a menudo tratan conflictos interculturales desde una mirada cercana y con sentido del humor.

Esta serie cuenta con ocho relatos diferentes escritos por Leo Thoma y traducidos por María José Durán y Sonia Calvo. Leo Thoma es un profesor de Alemania que ha enseñado su lengua materna en Barcelona hace más de 20 años. Fruto de sus experiencias y su mente creativa es esta obra en la que uno puede aprender, reírse y hasta emocionarse con aquellas anécdotas que solo se adquieren viajando o conviviendo con otras culturas.

Estas narraciones están dirigidas los niveles A2 y B1. La selección del léxico ha sido bien cuidada, especialmente para lectores de nivel B1 (para esta reseña se han tomado diez párrafos de muestra: todos ellos cuentan con alrededor de un 80 % de léxico de los niveles A y el resto del porcentaje se completa principalmente con palabras del nivel B1). Para mejorar la comprensión léxica, también cuenta con un glosario de rápida consulta a pie de página con las palabras

y expresiones más complejas. En el control gramatical predomina ampliamente el presente de indicativo, aunque también podemos encontrar ocasionalmente pretéritos perfectos, futuros, imperativos y condicionales.

Las características narrativas de estos relatos ayudan a la comprensión lectora al no haber muchos personajes y saltos en el tiempo. Una excepción es "El sueño del perro", relato que supondrá un mayor reto de comprensión narrativa al presentar un *flashback* y una trama algo enrevesada. Ante circunstancias como estas, es posible que este relato necesite de una relectura o de alguna aclaración por parte del profesor para poder entender bien su desenlace.

En cuanto a la explotación didáctica de la obra, da la impresión de no estar a la altura del texto. Se abusa en exceso del mismo tipo de actividad: rellenar un formulario buscando información en internet. Además, la mayoría de tareas sacan al lector del texto, desaprovechando el potencial y el interés que tienen las narraciones para desarrollar la comprensión lectora o la competencia literaria en español. En cambio, sí se ha acertado al reservar un espacio a las actividades destinadas a tomar conciencia de los eventos interculturales presentes en las narraciones.

En conclusión, no obstante, podemos decir con seguridad que esta obra rompe con esas etiquetas de "textos no reales" o "literatura artificial" que atribuidas con tanta frecuencia a las lecturas graduadas. La calidad literaria de estos relatos es innegable y, a pesar de que su explotación didáctica no es la más indicada, el docente bien puede añadir algunas actividades más que se adapten mejor a su alumnado.

Jonatan Sánchez Martín

García Santos, J. F. (coord.), G. García Catalán, A. M. Hernández Martín, y A. Re

Español ELELab A1-A2. Español ELELab B1

Salamanca,
Ediciones Universidad de Salamanca, 2014.

La propuesta didáctica de estos manuales sitúa al estudiante como protagonista y le ofrece, a través de situaciones comunicativas reales, las competencias lingüísticas y culturales necesarias para desenvolverse en español. El enfoque es de tipo comunicativo, ya que el objetivo principal de cada una de las unidades es que el estudiante sea capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas reales y cercanas, adaptables, además, a las distintas realidades sociales y culturales, pues es de suponer que estos manuales serán utilizados por estudiantes de diferentes perfiles.

La secuenciación de contenidos lingüísticos y el trabajo con las distintas destrezas comunicativas, orales y escritas, son equilibrados en las actividades de cada unidad. Además, el estudiante también tendrá que resolver una serie de tareas, a lo largo de cada una de las unidades, que integran todos los contenidos funcionales que van adquiriendo a medida que avanzan. Estas tareas permiten poner en práctica en el aula, de una forma lo más verosímil posible, situaciones comunicativas que permiten al docente evaluar a sus estudiantes, a la vez que estos se autoevalúan.

A lo largo de los distintos manuales, se tienen en cuenta los distintos aspectos culturales

y socioculturales necesarios en el aprendizaje de una segunda lengua, así como los elementos interculturales que surgen de la interacción de los propios estudiantes. Y no se olvidan las referencias al ámbito hispanoamericano. Todos estos elementos se encuentran perfectamente integrados en las actividades.

Los libros del alumno constan de un índice, doce unidades y un apéndice gramatical.

En el índice se presentan los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales de cada unidad bajo los epígrafes: *Con este vocabulario...;...y con esta gramática...; al final serás capaz de...*

En los manuales aquí presentados prima el vocabulario sobre la gramática. Cada una de las doce unidades que lo componen consta de 10 páginas que se distribuyen entre los siguientes apartados*: En marcha*, *Paso a paso* y *Recta final*.

En marcha ocupa las dos primeras páginas de cada unidad, que sirven de sensibilización léxico-cultural y de introducción. Las actividades que componen este apartado permiten al profesor sondear y activar los conocimientos previos de los estudiantes a través de actividades comunicativas y de interacción. Además, a través del uso de referencias culturales de España e Hispanoamérica (personajes del mundo de la cultura y el deporte, monumentos, ciudades, etc.) se promueve la reflexión intercultural. Por último, *En marcha* se completa con un resumen de contenidos.

El cuerpo central de cada unidad (ocho páginas) se compone de tres (o solo dos en algún caso), que conforman *Paso a Paso*. En cada una de sus secciones se presentan, desarrollan y practican, de manera integrada, los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos necesarios para llevar a cabo microtareas o funciones de la lengua.

Dentro de cada *Paso a paso* encontraremos:

Sigue el rumbo: un subapartado en el que se presentan esquemas gramaticales, con sus respectivos ejemplos.

Cuadros funcionales en los que se recogen, a modo de compendio, recursos funcionales y vocabulario útil para el estudiante.

Notas que sirven como llamada de atención y que contienen ampliaciones gramaticales, ejemplos o información cultural.

En algunos casos, los *Sigue el rumbo*, los cuadros funcionales y las notas incluyen una remisión a un *Apéndice gramatical,* en el que se detalla o amplía una información determinada.

Desde aquí suena bien: apartados dedicados a fonética y ortografía.

Y ahora vosotros...: la sección que da cierre al *Paso a paso* y que se caracteriza por proponer actividades que integran todos los contenidos que se han presentado y practicado en el *Paso a paso* y sitúan al estudiante como protagonista que llevará a cabo tareas comunicativas y reales con la mayor autonomía posible.

Las dos últimas páginas de cada unidad corresponden a la sección *Recta final*. En ellas hemos incluido actividades que recapitulan y, sobre todo, amplían los contenidos más importantes de la unidad.

El *Libro del alumno* se complementa con la *Guía del profesor*. En la misma se puede encontrar lo siguiente:

Las soluciones de cada una de las actividades, que se presentan en negrita cuando solo existe una respuesta correcta y, en letra cursiva, cuando el texto contiene la respuesta, pero no se espera que el estudiante la reproduzca al pie de la letra.

Las transcripciones de las audiciones, que aparecen destacadas sobre un fondo azul.

Sugerencias de explotación e información adicional (*links*, referencias culturales, etc.) útil para la preparación y el desarrollo de las clases, y que aparece enmarcada en recuadros.

La *Guía del profesor* se completa con materiales anexos que son necesarios para la realización de muchas actividades y que, en muchos casos, dan la oportunidad al docente de introducir el componente lúdico en el aula. Incluyen estos materiales: un dado, un mapa, fichas de muy distinto tipo (*role-play*, vocabulario,...), caretas, cartas, dominó, etc.

Además, el *Libro del alumno* se ve complementado con un DVD multimedia.

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Prieto de los Mozos, E. (coord.), R. Delgado Fernández, D. Escandell Montiel, y Ghezzi, M.
Español ELElab B2.
Español ELElab C1-C2

Salamanca,
Ediciones Universidad de Salamanca, 2014.

El enfoque seguido en *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2* es comunicativo y orientado a la acción. De este modo, estos manuales son, esencialmente, un variado conjunto de propuestas de actividades, tareas y proyectos que el alumno deberá realizar.

Cabe destacar, asimismo, que en estos manuales no se atiende únicamente a la variedad de español centro-norte peninsular, sino que se incluyen testimonios del habla y de la escritura de personas instruidas, a un lado y otro del Atlántico, a través de textos auténticos.

Cada manual comienza con una presentación y un índice de contenidos, a los que les siguen 12 unidades didácticas. La organización interna de las unidades se lleva a cabo a través de una estructura modular. De esta manera, cada una de las unidades de ambos manuales se divide en siete secciones:

1. Proyecto
2. Comprensión lectora
3. Comprensión auditiva
4. Formas y recursos lingüísticos
5. Expresión e interacción orales
6. Expresión e interacción escritas
7. Cultura.

En *Proyecto* se proponen tareas comunicativas prácticas, es decir, se pide a los aprendices que utilicen la lengua en procesos de comunicación reales, partiendo de un *input* y mediante actividades intermedias que les guían hasta la consecución de un objetivo final.

En el módulo de *Comprensión lectora* se incluyen materiales reales de distinto tipo y procedentes de diferentes países de habla hispana. Las actividades que los acompañan son muy variadas: ejercicios de vocabulario, que también aparecen a lo largo del resto de secciones del manual, actividades de comprensión del contenido, de ordenación de párrafos, etc.

Por lo que respecta al apartado de *Comprensión auditiva*, también se trabajan distintos tipos de textos, que incorporan, además, un amplio abanico de variedades, géneros discursivos y registros: entrevistas, reportajes, conferencias, monólogos, conversaciones más informales, etc. Las actividades relacionadas con los diferentes textos son también de tipología muy variada.

En cuanto al módulo de *Formas y recursos lingüísticos*, en él se incluyen cuadros con explicaciones no solo funcionales y lingüísticas, sino también relativas a cuestiones de tipo sociolingüístico y pragmático o incluso fonético y paralingüístico.

En las actividades de la sección *Expresión e interacción orales* se utilizan como *input* materiales reales, a partir de los cuales se realizan actividades de interacción.

Por lo que concierne al apartado de *Expresión e interacción escritas*, se introducen modelos de diversas tipologías textuales con los que se trabaja: cartas, formularios, correos electrónicos, mensajes en redes sociales, comentarios de gráficas, etc.

Por último, el módulo de *Cultura* busca ampliar los conocimientos socioculturales que posee el alumno; por ello, no se tratan únicamente temas de Cultura "con C mayúscula", como arte o literatura, sino que también se intenta que el alumno se familiarice con la cultura popular, las costumbres y tradiciones de los países de habla hispana, los patrones de conducta social

más habituales, esto es, la llamada cultura "con c minúscula".

A pesar de que los componentes de las distintas secciones están vinculados entre sí, los módulos están diseñados para ser uitlizados de manera autónoma. Esta estructura permite, por una parte, programar linealmente las actividades de clase, desde la unidad 1 hasta la 12; y, por otra, deja abierta la posibilidad de marcar una secuenciación alternativa en función de las expectativas, las necesidades y los estilos de aprendizaje de cada grupo de estudiantes o en función de la organización de la enseñanza de cada centro de estudios. De este modo, *Español* ELE*lab B2* y *Español* ELE*lab C1-C2* permiten programar, por ejemplo, un curso destinado específicamente al desarrollo de las destrezas orales o de las escritas, de la competencia sociocultural o, incluso, seleccionando únicamente los respectivos módulos de *Formas y recursos lingüísticos*, podría programarse un curso orientado preferentemente al dominio formal de la lengua española.

A lo largo de todas las unidades se incluyen pequeños apartados con distintos tipos de informaciones. Así, pueden encontrarse cuadros con explicaciones funcionales y gramaticales, otros con información cultural, estratégica, léxica, información práctica y un cuadro denominado *En contexto* que recoge contenidos de corte pragmático-discursivo. Del mismo modo, es habitual la inclusión de tareas. La preparación de muchas de las actividades propuestas en *Español* ELE*lab B2 y Español* ELE*lab C1-C2*, sobre todo de las tareas y proyectos, presupone la posibilidad de acceso a internet.

El *Libro del alumno* se ve complementado con un DVD multimedia y una *Guía del profesor*, elementos fundamentales en el desarrollo didáctico. Por un lado, el disco incluye todas las grabaciones de audio y vídeo que se explotan en los manuales, y en él se incorporan tanto materiales reales procedentes de distintas fuentes del mundo hispano (Antena 3, TVE, RNE, Muchoviaje.com, USAL TV, entre otros), como materiales creados *ad hoc* en colaboración con el Servicio de Innovación y Producción Digital de la Universidad de Salamanca. La *Guía del profesor,* por su parte, incluye las soluciones de los ejercicios cerrados, un modelo de realización para los más abiertos, las sugerencias de explotación y ampliación de cada actividad, y las transcripciones de los vídeos y audiciones.

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Borrego Nieto, Julio (dir.)
Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones

Salamanca, Universidad de Salamanca, 2014.

La *Gramática de referencia para la enseñanza de español* forma parte de un nuevo proyecto de la Universidad de Salamanca (ELElab), en el marco del Campus de Excelencia Internacional *Studii Salamantini* que incluye, además de este trabajo, un manual de español como lengua extranjera distribuido por niveles en cuatro volúmenes: volumen I (A1-A2), volumen II (B1), volumen III (B2) y volumen IV (C1-C2).

Es una obra que consta de tres partes:

1. La combinación de palabras del español

2. La combinación de oraciones

3- Las leyes de construcción de los textos y los discursos.

Este es, pues, el segundo volumen de la serie, desarrollado en primer lugar, según los autores, por la ausencia de trabajos de características similares en el mercado. En este caso, se trata de describir las reglas que rigen en español la combinación de oraciones, las interpretaciones posibles de estas combinaciones y las partículas que ayudan a inducirlas en cada caso. Se plantea como una obra de consulta para los docentes, para quienes se están formando como futuros profesores de español (como lengua extranjera, pero también como lengua materna) y para los alumnos de niveles avanzados y superiores que deseen ampliar las explicaciones gramaticales de los manuales.

Los dieciséis capítulos que componen el libro se organizan en tres bloques:

- un bloque introductorio, formado por dos capítulos en los que se explican los usos de las formas verbales, tanto de indicativo como de subjuntivo;

- un bloque central, compuesto por doce capítulos dedicados a las principales construcciones complejas del español: las sustantivas, las relativas, las causales, las finales, etc.;

- un bloque final, con dos capítulos en los que se abordan relaciones puramente discursivas o que se encuentran a medio camino entre la oración y el discurso.

En esencia, el grueso de la obra se corresponde con lo que tradicionalmente se ha denominado "coordinación" y "subordinación". No obstante, el foco de interés no es en ningún momento el estatuto sintáctico de esas oraciones, sino los contenidos que transmiten y la forma en que se usan. Por este motivo, no se distingue entre nexos subordinantes o coordinantes, por ejemplo, ni tampoco se parte de las formas para llegar al valor, es decir, no se presenta *que* y se distingue entre *que* conjunción completiva y *que* conjunción comparativa, sino que las formas se consideran en relación con su función comunicativa. De este modo, lo que se selecciona de las "consecutivas" es que sirven para hablar de las consecuencias de las cosas, sin tener en cuenta si son coordinadas o subordinadas, si los introductores son conjunciones o partículas discursivas, o qué funciones desempeñan dentro de su oración.

Desde esta perspectiva, puede comprenderse la inclusión de ciertos temas, como la explicación de los tiempos verbales que, desde un pun-

to de vista puramente formal, estarían más relacionados con el ámbito de la oración simple.

Todos los capítulos se organizan en tres bloques diferenciados:

A. Presentación: una introducción del tema que se va a tratar, a partir, por lo general, de un texto, una viñeta, una selección de ejemplos, etc.

B. Desarrollo del tema: la explicación gramatical propiamente dicha. En primer lugar, se presentan las estructuras (cómo se construyen); después, se explican sus valores (para qué se utilizan); posteriormente, los nexos fundamentales (cuya información se organiza a su vez en función de para qué se usan, cómo se usan y cuándo se usan) y finalmente se trata el funcionamiento del modo en esas estructuras concretas.

C. Recapitulación: al final de cada capítulo se incluye una breve recapitulación en la que se recogen de modo esquemático los contenidos principales para facilitar su repaso.

En cuanto a los contenidos, los autores pretenden evitar generalizaciones que pueden inducir a error. Así, por ejemplo, en muchas obras se define el indicativo como el modo de la realidad y el subjuntivo como el de la irrealidad. En esta gramática, por el contrario, se propone que no se identifique el indicativo con la certeza y el subjuntivo con la irrealidad o la duda, pues en casos como *Imagina que vives en una isla desierta,* el uso del indicativo *vives* no implica que vivir en una isla desierta sea un hecho real: al contrario, se presenta como un hecho imaginado o hipotético (no se puede imaginar algo que ya existe). Y al revés, en *Lamento que el Gobierno sea tan corrupto,* el uso del subjuntivo *sea* no significa que la corrupción del gobierno sea algo irreal (no se puede lamentar algo que no es real).

Del mismo modo, por ejemplo, hay que reseñar que en las explicaciones de los nexos estas no se quedan simplemente en el uso del modo indicativo o el modo subjuntivo que puede acompañar a cada uno de ellos, sino también del propio uso del nexo; su posición, posibles cambios de significado, etc. Así, por ejemplo, además de atender a la aparición del subjuntivo cuando la causa se niega o se cuestiona, se tratan también las diferencias de *como* y *ya que* o *puesto que* cuando van en posición inicial. Así, se explica que *como* introduce una situación que explica o justifica razonablemente el hecho que se expresa a continuación, pues este hecho resulta lógico o esperable en las circunstancias que se acaban de describir. De esta forma, en *Como era de noche, la oficina estaba vacía,* la secuencia subrayada presenta una circunstancia (*era de noche*) que permite entender (y aceptar) que no hubiera nadie en la oficina, pues al ser de noche es esperable que las oficinas estén vacías.

En cambio, con *ya que* lo que se expresa es una circunstancia conocida que favorece el efecto del que se informa, que no puede ser una simple descripción del tipo de las de *como*, sino que suele tratarse de una petición, un consejo, una orden, etc. Así, el ejemplo anterior (*Ya que estás aquí, ¿por qué no me ayudas?*) podría parafrasearse por 'aprovecho la circunstancia de que estás aquí para pedirte que me ayudes'. En estos casos, no resulta natural usar *como* o, lo que es lo mismo, los nexos no son intercambiables. Sirva este tratamiento de las causales para ejemplificar el tratamiento que se hace de cada uno de los nexos en la obra.

Además, se incluyen en esta gramática otros datos que están relacionados con el contexto o la situación comunicativa. Existen referencias constantes a la actitud del hablante, a su relación con el interlocutor o al registro.

La terminología teórica es escasa. Así, por ejemplo, en la explicación del uso del artículo en los relativos, esta gramática no recurre a una terminología compleja ni ofrece una larga enumeración de los casos en que aparece el artículo, sino que reduce la explicación a una sencilla regla práctica en la que se presentan simplemente los dos contextos en los que el alumno debe usar artículo ante la forma *que*.

Contexto	Forma
No aparece el antecedente	«artículo + *que*»
Hay preposición	

Contribuye también al carácter didáctico de la obra la propia organización de los contenidos en varios niveles, con cuadros diferentes para la información esencial, la de ampliación y para las explicaciones sobre aquellos puntos que podrían resultar de algún modo problemáticos. Al final de cada sección aparece una tabla en la que se resumen las ideas fundamentales. Además, a fin de facilitar la localización de los temas, en los márgenes puede seguirse el contenido de los párrafos a través de ladillos que los resumen. Son abundantes igualmente las tablas de explicación y los elementos gráficos ilustrativos, tanto de la teoría como de los ejemplos, en forma de dibujos, esquemas, viñetas, etc.

En definitiva, esta gramática es una obra de consulta para profesores y alumnos de niveles avanzados que buscan una explicación exhaustiva, pero comprensible, del funcionamiento de las principales construcciones del español. Es, asimismo, una obra que sigue las últimas pautas sobre la enseñanza de la gramática en una lengua extranjera, esto es, una obra comunicativa que atiende preferentemente al uso de las estructuras, pero que, además, no pierde en ningún momento de vista las formas.

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS
Universidad de Salamanca

Cinenclase y con "C" de Cine

www.cinenclase.blogspot.com.es
http://concedecine.blogspot.com.es

Va de cine

En esta misma sección, hemos presentado páginas que nos ofrecen pequeños vídeos creados específicamente para la enseñanza de ELE. Sin embargo, siempre queda la misma pregunta en el aire: ¿por qué no llevar material real y no adaptado o creado específicamente con un fin didáctico? Nos centraremos, pues, en materiales audiovisuales auténticos y sus posibles beneficios en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

El primero de los blogs que nos ocupa, CINENCLASE, es obra de María Ángeles García y Roberto Ortí, quienes lo actualizan con frecuencia. Así, la columna de la derecha presenta "la escena del mes", el "primer plano de la semana" o "nombres propios", secciones semanales o mensuales. Junto con estas, y también en la columna de la izquierda, se nos facilita una extensa lista de obras de animación, cortos, documentales, bandas sonoras y tráileres. Se trata, generalmente, de trabajos que no han dispuesto de gran difusión, pero que pueden ser de gran utilidad en el aula de ELE.

En cuanto a las entradas que aparecen en la parte izquierda, se introduce una sinopsis del vídeo que se presenta, y una sección titulada "en clase de español", donde se sugiere el tema o fecha al que se adapta dicho material. Se trata, pues, de una clara y atractiva página que nos será de gran ayuda a la hora de encontrar materiales audiovisuales reales, aunque se puede echar en falta, no obstante, una explotación didáctica más detallada o referencias a los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia*.

Por su parte, en **Con "C" de Cine**, Antonio Ramos Álvarez nos facilita una exhaustiva lista de etiquetas en la parte izquierda que nos permiten buscar entradas relacionadas con el tema que nos interese en cada momento. Un rápido vistazo a esta sección nos permite ver que en este caso sí se hace referencia a los niveles, así como lugares, personajes, elementos comunicativos e incluso congresos y asociaciones como ASELE, que publican tanto actas como proyectos de investigación.

Atractivo e intuitivo, este blog también incluye explotaciones didácticas, e incluso muestras del resultado de algunas actividades. Lo que sí debemos tener en cuenta es que al tratarse en algunos casos de vídeos más extensos, no siempre existe la posibilidad de verlo *on-line* y por ello no se facilita un enlace. Consecuentemente, tendremos que planificar con tiempo y hacernos con el DVD correspondiente. Resulta ideal para un monográfico de cine, pero quizás no tanto para un curso general de lengua española, donde un corto o escena disponible en la red puede ser más efectivo.

En conclusión, vemos cómo estos dos blogs están llenos de ideas de materiales audiovisuales reales que podemos utilizar directamente en el aula. En una sociedad digital, donde cada vez más profesores disponen de ordenadores y proyectores (o incluso pizarras interactivas), los vídeos nos permiten llevar a cabo actividades de comprensión audiovisual en las que, en primer lugar, la imagen puede ayudar a alumnos de niveles más bajos. Y es que es cierto eso de que "una imagen vale más que mil palabras", pues a todos –incluso en nuestra lengua materna– nos ayuda a crear un contexto, a intuir y adivinar lo que se dice y lo que ocurre. Igualmente, este apoyo rebaja el nivel de ansiedad que algunos estudiantes sienten cuando se enfrentan a una práctica de comprensión auditiva. Por otro lado, pueden ser una atractiva manera de introducir un nuevo tema o, con grupos de nivel más avanzado, una actividad de producción oral en forma de debate.

Ana Sanmiguel Mariño
Brentside High School (Londres)
anasanmiguel86@gmail.com

Gudmestad, Aarnes, y Kimberly Geeslin "Second-Language Development of Variable Future-Time Expression in Spanish"

***Selected Proceeding of the 6th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (2013).**

Partiendo de estudios previos sobre la variación en español como segunda lengua (L2), las autoras realizan el primer estudio conocido que analiza el proceso de adquisición de las distintas formas de expresar el futuro de futuro en español como L2 siguiendo un marco variacionista.

En español, existen tres formas verbales para expresar la referencia a un tiempo futuro, a saber: el futuro simple, el futuro perifrástico y la forma de presente de indicativo. La selección de cada una de estas formas varía dependiendo de diversos factores, entre los que se encuentran los siguientes: la presencia de marcadores léxicos temporales, la distancia temporal entre el tiempo en el que se habla y la acción de la que se habla, la certeza o incerteza de que la acción vaya a ocurrir, el tipo de oración (afirmativa, negativa, condicional, etc.), el tipo de proposición (coordinada, subordinada, yuxtapuesta), o la persona y número gramatical del sujeto.

En su estudio, Gudmestad y Geeslin comparan las formas utilizadas para expresar el tiempo futuro por hablantes nativos y hablantes no nativos de español. Las autoras se centran en el análisis: 1) de la frecuencia de uso de las distintas formas verbales que expresan tiempo futuro y 2) de los factores que intervienen en la selección de dichas formas. Además, también estudian las distintas etapas del proceso de adquisición de las distintas formas de expresar el futuro en español. Para ello analizan los resultados de seis grupos de participantes: uno formado por hablantes nativos de español y los otros cinco formados por hablantes no nativos distribuidos en cinco niveles según su conocimiento del español.

Los resultados del estudio muestran, en primer lugar, que el uso de la forma perifrástica de futuro aumenta gradualmente según aumenta el nivel. Por otro lado, el uso del futuro simple y del presente de indicativo aumenta entre los dos primeros niveles pero disminuye después. Este hecho se puede asociar a factores externos (por ejemplo, la instrucción de los aprendices) y a factores internos como la asociación inicial de una forma a un significado.

Respecto a la jerarquía en la preferencia de uso de las distintas formas, esta varía entre las distintas etapas o niveles de desarrollo. Así, en los niveles del 1 al 4 la forma más usada es la perifrástica seguida de la forma de futuro simple y la de presente de indicativo. En cambio, los hablantes no nativos del nivel 5 también utilizan la forma perifrástica la mayor parte del tiempo pero muestran una preferencia por el presente de indicativo frente a la forma de futuro simple. Esta jerarquía de uso es similar a la de los hablantes nativos de español.

En cuanto a los factores que intervienen en la selección de la variable de tiempo futuro, los resultados muestran que la certeza de la acción favorece, frente a la forma perifrástica, el uso de las formas de futuro simple y de presente de indicativo. También, la distancia en el tiempo de la acción verbal afecta a la selección de la forma de tiempo futuro y demuestra que el contraste entre la forma de futuro simple y la forma perifrástica tarda en adquirirse y solo aparece en los hablantes nativos de español y en los no nativos del nivel 5.

De todos estos resultados se concluye que los aprendices de español son capaces de modificar la frecuencia con la que utilizan las formas verbales de referencia futura a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es este un proceso que

evoluciona lentamente y la variable de expresión de referencia futura en español se adquiere de forma tardía, ya que, aunque los hablantes no nativos del nivel 5 se comportan de forma similar a los hablantes nativos, aún existen diferencias entre ellos.

Miriam Altelarrea Llorente
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

Boers, F.
"Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: assessment and integration"

***Language Teaching*, 46, 2, pp. 208-224 (2013).**

Boers presenta en este artículo una valoración a favor de la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva (LC) en la enseñanza de vocabulario en L2, respaldada por un inventario de estudios cuasiexperimentales que evidencian su efectividad en el aprendizaje. Propone además aunar los principios de la LC con los de las principales corrientes de enseñanza de vocabulario, a fin de incrementar sus beneficios al considerar también aspectos de selección, agrupación y conocimientos léxicos.

En el artículo se presenta una panorámica de la problemática intrínseca del léxico, centrada en el gran número de unidades que lo conforman, las múltiples dimensiones de las palabras y su repercusión en la didáctica y aprendizaje en L2. Partiendo de la base de que el ritmo al que se adquieren palabras o expresiones nuevas en L2 está íntimamente relacionado con el grado de implicación por parte de los aprendices en el proceso de aprendizaje, los principios de enseñanza de vocabulario de la LC encuentran cabida en cuanto a que proponen procedimientos de explotación de aspectos no arbitrarios del lenguaje como estímulo para favorecer la implicación cognitiva de los estudiantes, lo cual repercute de forma positiva en la retención del vocabulario.

La lingüística cognitiva concibe el lenguaje y su adquisición basados en el uso y como reflejo de las habilidades cognitivas generales que operan en nuestra interacción con el mundo, lo que lleva a considerar el fenómeno lingüístico como algo motivado. Una vertiente de la LC es la teoría de la metáfora conceptual (TMC), que sostiene que muchos de nuestros conceptos más básicos se conceptualizan metafóricamente mediante la asociación de dominios concretos con dominios más abstractos. La relación de estos principios básicos de la LC, en general, y los de la TMC en par-

ticular, con la didáctica de vocabulario en L2 se concreta en establecer procedimientos de enseñanza que permitan involucrar cognitivamente y de forma activa a los aprendices en el establecimiento de asociaciones entre el *dominio fuente* y el *dominio meta*, instándolos a agrupar unidades léxicas bajo metáforas conceptuales. Las técnicas didácticas que aquí se propugnan están además en consonancia con las premisas de diversas teorías sobre el funcionamiento de la memoria.

A partir de estos supuestos se han elaborado propuestas didácticas e investigaciones empíricas para comprobar la plausibilidad de las mismas en el aprendizaje de L2. El inventario que presenta Boers supone una recopilación de 19 estudios de intervención cuasiexperimental sobre el efecto de la instrucción basada en la LC sobre la retención de vocabulario. La metodología seguida en los estudios fue la comparación entre las puntuaciones obtenidas en una prueba que se llevaba a cabo tras la instrucción de los elementos léxicos. Los resultados de todos los estudios presentados son estadísticamente significativos y revelan que las puntuaciones obtenidas en las pruebas finales son significativamente mejores en los grupos que recibieron una instrucción acorde a la LC y en ninguno de los estudios –con la excepción de uno de los cuatro trabajos de Condon (2008) – el grupo control superó al grupo experimental.

Boers es consciente de que algunos de los estudios que conforman el inventario presentan variables de confusión, miden la capacidad de retención inmediata y no tienen en cuenta que la retención del vocabulario se puede deber a otros aspectos no relacionados con los principios de la LC, como, por ejemplo, la segmentación del vocabulario. Además, advierte de la diversidad de dichos estudios, puesto que en cada caso varía la dimensión de la muestra y, mientras que en algunos se medía solo la capacidad de recordar los elementos léxicos, en otros se medía también si los participantes podían reproducirlos o incluso hay estudios en los que ambos aspectos se tuvieron en cuenta. No obstante, el autor deja constancia de que, a pesar de que el inventario de trabajos no refleje la efectividad de la aplicación de la LC en aspectos que no conciernen a la retención de vocabulario, los resultados revisados suponen una base lo bastante sólida para argumentar que la instrucción siguiendo los patrones de la LC son beneficiosos para el aprendizaje del vocabulario en una L2.

María del Rocío Cuberos Vicente
Freie Universität Berlin
y Universidad de Barcelona

Bell, N., S. Skalicky, y T. Salsbury "Multicompetence in L2 language play: a longitudinal case study"

***Language Learning*, 64, 1, pp. 72-102 (2014).**

Bell, Skalicky y Salsbury estudian en su artículo la multicompetencia en los juegos lingüísticos que aparecen en el discurso de hablantes de una L2, a través de un estudio de caso. Para ello, se basan en el repertorio lingüístico desplegado durante la actuación de dos usuarios en diferentes contextos, actividades comunicativas, con diferentes fines e interlocutores variados.

La multicompetencia es un concepto introducido por Cook (1991) según el cual los hablantes multilingües disponen de un sistema lingüístico que no es estanco y en el cual herramientas y recursos de lenguas diversas pueden ser utilizados en el desarrollo de nuevas L2. Los autores toman el juego lingüístico como un contexto para el desarrollo de la multicompetencia. Ahora bien, para que esta pueda emerger han de darse las condiciones necesarias, propiciándose escenarios de interacción (provocados aquí a través de actividades) en las que el usuario pueda experimentar en diferentes situaciones comunicativas. Estas variaciones en la actuación de los usuarios de una L2 también se ven influenciadas por el contexto y por los interlocutores, o por factores afectivos, sociales, cognitivos, etc.

El corpus que examinan procede de un estudio de caso basado en dos participantes, un hombre maliense (Moussa) de 22 años y un saudí (Faisal) de 19 años, que empiezan un curso intensivo de inglés. Las sesiones de estudio se plantean fuera de las clases regulares como una ocasión para practicar la interacción oral. Son conducidas por uno o dos entrevistadores y se apoyan en descripciones de fotos, *topic cards*, preguntas directas, etc., siempre ofreciendo temas de conversación diferentes y buscando la complicidad del entrevistado y la naturalidad de sus intervenciones. Las sesiones fueron transcritas señalando los elementos que denotan cierto grado de juego, como la risa, la entonación o el tono de voz, aunque desafortunadamente el uso de diferentes códigos hace imposible su estudio cuantitativo. Se codifica según el tipo de juego del lenguaje, su función, el contexto y el tema. Por otro lado, los autores se centran en las bromas para medir los cambios producidos a lo largo de la investigación en las interacciones de los usuarios de una L2.

Los resultados de los dos casos estudiados son bastante dispares. Moussa utiliza recursos, como algunas exageraciones o rebajarse él mismo para aliviar tensiones, para crear una atmósfera agradable y hacer que sus interlocutores se sientan bien. También utiliza bromas bastante suaves que se van agudizando conforme gana confianza con los entrevistadores. Faisal, en cambio, tiene unos recursos y un estilo de juego lingüístico más agresivo, haciendo bromas, por así decirlo, más subidas de tono. Además, Faisal experimenta con el lenguaje y actúa de manera creativa a la hora de expresar conceptos fuera de su repertorio lingüístico, además de practicar y comprobar el uso de las palabras coloquiales aprendidas fuera del programa. Los autores han constatado diferentes técnicas y recursos en el juego lingüístico, que inciden en la construcción social de los dos individuos. Es interesante observar las diferencias de personalidad, pero también la importancia del contexto y la función social del humor y el juego lingüístico.

En la discusión de los datos, se pone de relieve cómo el humor y el juego del lenguaje conducen a un uso creativo de la lengua, y cómo es en esta creatividad en donde cada individuo puede desarrollarse de manera diferente. El análisis está basado en cuatro factores: la situación de la entrevista, los interlocutores, las experiencias de los usuarios de L2 en el uso de la lengua y, finalmente, su competencia en esta. Se adjudica a la relación con los interlocutores una relevancia mayor que a las actividades en sí mismas, así como a la presencia o no de una segunda persona. En cuanto a la multicompetencia, se observa cómo la experiencia hace que ambos usuarios puedan desarrollar su capacidad de juego haciendo pruebas o experimentando con sus in-

terlocutores. A medida que ganan competencia y familiaridad con sus entrevistadores, a través de recursos como la prosodia o la entonación, van añadiendo y negociando con ellos el uso, por ejemplo, de insultos o palabrotas. Asimismo, hacen constar que algunos tipos de humor, como la ironía, por ejemplo, no aparecen o lo hacen ocasionalmente, algo que, apuntan, debiera considerarse en futuros estudios.

Finalmente, los autores concluyen que el estudio desarrollado, al ser longitudinal, ha permitido investigar adecuadamente el uso y el desarrollo de la L2, y examinar cómo ambos usuarios resuelven con éxito las negociaciones con sus interlocutores en cuanto al humor y la adecuación discursiva según las situaciones sociales en las que se encuentren.

Aina Gallart
Universidad de Barcelona

Hernández, T. A., y E. Rodríguez-González
"Impact of instructions on the use of L2 discourse markers"

***Journal of Second Language Teaching & Research*, 2, 1, pp. 3-31 (2013).**

Hernández y Rodríguez-González exponen en este artículo los resultados de un estudio en el que se compara la adquisición de los marcadores del discurso por dos grupos estudiantes de español como segunda lengua: uno de ellos ha recibido formación explícita respecto a dichos marcadores y el otro actúa como grupo control.

A pesar de que la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el *input* es imprescindible para una adecuada adquisición de segundas lenguas, ciertos expertos se cuestionan la utilidad de proporcionar formación explícita, es decir, información específica sobre el funcionamiento de determinados elementos lingüísticos, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La mayoría de las investigaciones realizadas aseguran que la formación explícita favorece el aprendizaje, sin embargo, algunos estudios aseguran que proporcionar el *input* apropiado combinado con la práctica adecuada es suficiente y no se precisa, por tanto, formación explícita.

En este estudio, se analiza la utilización de los marcadores del discurso del español empleados para secuenciar y estructurar la información narrativa o descriptiva de narraciones orales en las que se habla de un hecho pasado. Los marcadores del discurso poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan durante el intercambio comunicativo. Además, la adquisición de estos elementos lingüísticos supone un auténtico reto en el aula de español L2. El presente trabajo de investigación amplía la bibliografía existente acerca de los efectos de la formación explícita e implícita en lo que respecta a la adquisición de los marcadores del español como L2.

Participaron en el estudio 53 aprendientes de español como segunda lengua procedentes de tres grupos del curso *Intermediate Spanish Grammar Review* de la Universidad de Midwestern, de los Estados Unidos. Los dos primeros forman los grupos experimentales y el tercero es el grupo control. Todos los participantes eran nativos de inglés y la mayoría estudiaban español desde hacía al menos 4 años. Para la realización del estudio se confeccionó una lista de 37 marcadores del discurso clasificados en función de lo familiares que se les hacían dichos marcadores a los participantes. La formación de los participantes consistió en dos sesiones de 50 minutos impartidas por un mismo profesor.

El primer grupo experimental, formado por 22 aprendientes, recibió formación explícita sobre la función y el uso de los marcadores del discurso en narraciones de pasado, además de *input* escrito en el que se analizaba el uso de los tiempos pretérito perfecto simple e imperfecto, y contestaron a diversas preguntas de compresión. El segundo grupo experimental, formado por 21 participantes, no recibió la formación explícita sobre marcadores del discurso, mientras que el resto del proceso de formación fue idéntico. El grupo control no recibió ningún tipo de formación.

En aras de examinar el uso de los marcadores por los aprendientes, estos fueron sometidos a un examen oral antes de la formación (pretest), una semana después (postest intermedio) y cuatro semanas después (postest atrasado). Tras su realización, se contabilizó el número de marcadores del discurso, así como su distribución. Una vez presentados y comentados los datos obtenidos, se destacaron las conclusiones principales del estudio. El grupo que recibió formación explícita creó un discurso más coherente y utilizó mayor variedad de marcadores. Se debe, por tanto, incluir la formación explícita en la enseñanza de marcadores del discurso. Asimismo, y puesto que se observó una más frecuente utilización de marcadores del discurso en los postest, queda confirmada la importancia de una exposición frecuente a determinados elementos lingüísticos incluidos en el *input* a la hora de adquirirlos. En este sentido, ambos tipos de instrucción, implícita y explícita, tuvieron un impacto positivo en el uso general de los marcadores del discurso, por lo que la combinación de ambas se considera lo más apropiado para una adecuada adquisición. Por último, el estudio corrobora las investigaciones precedentes que mostraban la importancia de la creación de actividades con base comunicativa y que subrayaban la importancia de las tareas de producción para que los aprendientes centren su atención en determinados elementos lingüísticos.

Pablo Horcada Iriarte
IESO Reyno de Navarra
y Universidad de Barcelona

Dewaele, Jean-Marc, y Seiji Nakano «"Multilinguals" perceptions of feeling different when switching languages»

***Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 34, n.º 2 (2013).**

Varios estudios en el campo del multilingüismo versan sobre los cambios de personalidad que los multilingües sienten al pasar de una lengua a otra. Este estudio se centra en los cambios que pueden percibir los hablantes conforme a cinco sentimientos (sentirse lógico, serio, emotivo, falso y diferente) en una comparación por parejas de las lenguas según su orden de adquisición (L1/L2, L2/L3 y L3/L4).

A partir de reflexiones sobre varios estudios llevados a cabo acerca del mismo tema, los autores afirman que existe la necesidad de evaluar esos cambios sobre una escala de cinco niveles (escala de Likert) para poder comparar los resultados de manera más objetiva. Las tres preguntas que plantean los autores para su estudio son: 1) ¿Hay un cambio sistemático en los sentimientos al pasar de una lengua a otra?, 2) ¿Hasta qué punto se pueden predecir esos cambios con variables como la autopercepción de dominio, la frecuencia de uso y la edad de adquisición de las diferentes lenguas, y 3) ¿Están vinculados los resultados al género, la edad o el nivel de educación?

En la investigación participaron 106 personas (75 mujeres, 31 hombres) de edades comprendidas entre los 18 y los 58 años. La mayoría de los participantes estudiaban en el Birkbeck College de la University of London y más de la mitad afirmaba estudiar o trabajar en el campo de la lingüística. De todos los participantes, 29 eran bilingües, 34 trilingües, 25 cuatrilingües y 18 pentalingües. De las 56 lenguas habladas por los participantes (L1, L2, L3, L4 o L5), las L1 más frecuentes eran el alemán (16), el inglés (16), el japonés (15) y el español (7).

Para la investigación, los participantes tuvieron que completar en internet un cuestionario enfocado hacia los antecedentes sociobiográficos, la educación y el perfil lingüístico. Además, para cada pareja de lenguas habladas, tenían que responder (sobre una escala de cinco puntos) a preguntas tales como "¿Cómo de lógico te sientes en esta lengua?", "¿Cómo de serio te sientes en esta lengua?" y así sucesivamente con los demás sentimientos estudiados (sentirse emotivo, falso y diferente).

Los resultados del estudio muestran que los participantes se sentían significativamente menos lógicos y emotivos, algo menos serios y considerablemente más falsos y diferentes con las lenguas adquiridas más tarde en su vida. Los autores atribuyen esa observación al nivel de competencia y a la frecuencia de uso de las lenguas. Las respuestas a preguntas abiertas permitieron confirmar este vínculo entre la edad de adquisición y los sentimientos del hablante.

Sin embargo, en los análisis estadísticos del perfil lingüístico de los hablantes, el factor que aparece como más determinante para predecir cambios en los sentimientos es la autopercepción del dominio de la lengua. La edad de adquisición solo influye de manera significativa en el hecho de "sentirse diferente", mientras que la frecuencia de uso no influye considerablemente. En cuanto al género, el nivel de educación y la edad, los análisis no indican correlación entre estos factores y los cambios en la personalidad del hablante.

En resumen, el factor que aparece como más influyente en los cambios de sentimientos es la autopercepción de dominio de la lengua, sobre todo en la L3. Los autores agregan que, en los casos de muy alto nivel de dominio de las lenguas (típicamente la L1 y la L2), los cambios en la personalidad son menos perceptibles.

Hugues Lacroix
Université de Montréal (Canadá)

Pinto, Derrin, y Scott Rex "The Acquisition of the Spanish Prepositions Por and Para in a Classroom Setting"

***Hispaniaa,* vol. 89, n.º 3, pp. 611-622 (Sep., 2006).**

La adquisición del subsistema de las preposiciones constituye uno de los aspectos que genera mayor dificultad a los aprendices de una segunda lengua o de una lengua extranjera. El artículo titulado "La adquisición de las preposiciones españolas *por* y *para* en el aula", presenta los resultados de un estudio transversal acerca de la adquisición de las preposiciones *por* y *para* en un grupo de estudiantes universitarios, los cuales no han viajado anteriormente a un país de habla hispana. Siguiendo la estructura del artículo, presentaremos inicialmente los objetivos del estudio, luego realizaremos una breve descripción del corpus utilizado y los instrumentos empleados para la recolección de datos, y seguidamente explicaremos de manera sucinta algunos de los resultados obtenidos y de las implicaciones para el contexto de la didáctica de ELE.

Mediante la realización del estudio en cuestión, los investigadores y autores del artículo pretendían determinar si los aprendices de español como lengua extranjera mostraban un incremento en el nivel de precisión al utilizar las preposiciones *por* y *para* a lo largo de su formación de cuatro años. De igual manera, pretendían examinar cuáles eran los aciertos y desaciertos en el uso de estas preposiciones y comparar el uso de las mismas por parte de estudiantes en los niveles avanzados y de estudiantes que habín pasado algún tiempo en países de habla hispana. Otro aspecto que los autores examinaron fue la manera en que los manuales abordaban las dificultades de los aprendices en la adquisición de los diversos usos de *por* y *para*. El corpus lo conformó un grupo de 80 estudiantes universitarios de español como lengua extranjera. Todos los estudiantes de este grupo eran anglófonos y pertenecían a cuatro niveles diferentes, epresentativos de los cuatro años de estudio del programa de español en la Universidad de California en Davis.

Para la recolección de datos se utilizó un test que consistía en un cuestionario escrito que incluía una descripción de situaciones y actos de habla a los cuales los participantes del estudio debían proporcionar una respuesta apropiada. Los resultados del análisis de los datos obtenidos revelaron que a lo largo del programa de estudios de cuatro años, los aprendices demuestran tan solo un ocho por ciento de mejoría en la precisión con la que utilizan las preposiciones *por* y *para*. El resultado anterior contrasta con el hecho de haber implementado en el aula un enfoque explícito en las explicaciones gramaticales y una exposición continua a la lengua meta. El estudio indica, igualmente, que los estudiantes del curso más avanzado muestran un nivel de precisión mucho más bajo que el de los aprendices de otro estudio que, adicionalmente, habían pasado algún tiempo en países de habla hispana. Un dato bastante interesante, proveniente del estudio realizado por los autores del artículo, hace referencia a la categorización de los aciertos y los desaciertos en el uso de *por* y *para*. Por ejemplo, los resultados demuestran que más de un 90 % de los aciertos en el uso de la preposición *para* se encuentran relacionados con el uso de esta con el fin de expresar propósito o beneficiario. En cuanto a la preposición *por,* los autores descubrieron que los aciertos en su uso se relacionan fundamentalmente con casos en los que esta indica duración de tiempo o motivo o es utilizada en expresiones idiomáticas. En casi todos los otros casos en los que se utilizan estas dos preposiciones, los aprendices muestran confusión en su uso.

Otro dato de interés se refiere a que de 34 errores en el uso de la preposición *por*, solamente en 5 casos se debía utilizar *para*. Casos como el anterior llevan a Pinto y Rex a concluir que el contraste entre estas preposiciones problemáticas no es el enfoque didáctico más eficiente. En su lugar, los autores proponen abordar de manera secuencial e individual cada una de es-

tas preposiciones, presentando a la vez un uso o función diferente.

En cuanto a la propuesta pedagógica presentada en el artículo, nos parece pertinente y adecuado graduar la presentación de las diferentes funciones de estas preposiciones que tanto problema causan a los aprendices del español como lengua extranjera o segunda lengua. El enfoque precedente puede evitar una sobrecarga de información en los estudiantes, originada por una presentación de todos los usos de las preposiciones *por* y *para*. Sin embargo, luego de haber presentado de manera individual los usos de estas preposiciones, puede ser conveniente realizar un contraste en aquellos casos en los que se deba utilizar una u otra de estas dos preposiciones problemáticas. El enfrentar dicho contraste puede ayudar al aprendiz a discernir en qué momento utilizar cada una de las preposiciones en cuestión. En conclusión, el artículo "La adquisición de las preposiciones españolas *por* y *para* en el aula" constituye un interesante punto de partida para comprender qué sucede en las diferentes etapas del aprendizaje de estas dos preposiciones en estudiantes anglófonos y puede ayudarnos a los profesores de ELE a tomar decisiones e implementar estrategias para abordar el estudio de este aspecto tan problemático en el aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua.

César Maloof Avendaño
Université de Montréal (Canadá)
cesarmaloof@gmail.com

Salaberry, M. R.
"Contrasting Preterite and Imperfect use among advanced L2 learners: Judgments of iterated eventualities in Spanish"

***International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 51, pp. 243-270 (2013).**

La adquisición del aspecto en los estudios de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es un tema indudablemente complejo y, por ello, uno de los más recurrentes dentro de la bibliografía específica. En el campo del español como lengua extranjera (ELE), el contraste del pretérito imperfecto y el indefinido se erige como objeto de estudio de muchos investigadores. En este artículo, Salaberry aborda esta misma cuestión centrándose en un componente tempo-aspectual concreto: la iteración eventual. Generalmente la iteración se expresa a partir del valor de iteratividad y de habitualidad; en español, son el indefinido y el imperfecto respectivamente los encargados de transmitir estos valores. El autor estudia los juicios de gramaticalidad de estudiantes anglófonos de ELE de nivel avanzado en enunciados que expresan iteración con estos dos tiempos verbales.

A la hora de enmarcar su estudio, el autor recoge los postulados teóricos más destacables acerca de la aspectualidad. Señala para empezar la diferencia entre aspecto gramatical y léxico, para pasar a continuación a abordar la diferencia entre habitualidad e iteratividad de los eventos y exponer cómo se distribuyen estos valores en el sistema verbal español. El autor señala que el indefinido, al focalizarse en la repetición de un evento en un momento específico, expresa la noción de iteratividad (*todo el día Juan notó que Mónica estaba distraída*), mientras que el imperfecto trasmite la noción aspectual de habitualidad, ya que distribuye la repetición de la acción en varios momentos, lo que nos permite la lectura de un concepto más global como estados genéricos (*hacía varios días ya que Juan notaba que*

Mónica estaba distraída). Salaberry destaca especialmente el papel de los adverbios como portadores de información aspectual y, en muchas ocasiones, como elementos determinantes a la hora de escoger entre el imperfecto y el indefinido en un enunciado.

Un repaso a los estudios previos más actuales sobre iteración permite establecer el punto de partida del presente trabajo, justificar la razón del mismo y formular una hipótesis de trabajo pertinente. El autor predice que los hablantes no nativos de español seleccionarán el imperfecto en todos los eventos iterativos independientemente del tipo de iteración derivada del contexto discursivo. Al mismo tiempo, las limitaciones de estos estudios precedentes sirven de base a la hora de elaborar el diseño y la metodología de la investigación. El estudio cuenta con dos grupos de informantes: hablantes nativos de español y hablantes no nativos de nivel avanzado. Ambos grupos son sometidos a una primera prueba tipo test, empleada en estudios anteriores similares, para medir –con 30 ítems– el dominio de los contrastes aspectuales básicos. Realizan a continuación una prueba de juicios de gramaticalidad incrustados en fragmentos discursivos que se presentan en dos modalidades: con complementos adverbiales de habitualidad y de iteratividad. La prueba cuenta con un total de 28 ítems cuya aceptabilidad debe ser valorada por los todos los participantes y expresada en una escala de 4 opciones. Salaberry asegura que, eliminando un punto medio, se obtiene una respuesta más categórica.

El tratamiento estadístico llevado a cabo con las medias obtenidas de cada grupo, basado en un análisis de varianza, revela que existe un efecto significativo del factor imperfecto-indefinido y del factor iteratividad-habitualidad en las respuestas de los participantes. En la comparación entre ambos grupos, se destaca que las puntuaciones medias de los juicios de gramaticalidad que expresan iteratividad son significativamente diferentes. En cuanto a los hablantes nativos, estos muestran una preferencia por el indefinido, no encontrada en el grupo de no nativos, para marcar la iteratividad. Por otro lado, los resultados no muestran diferencias intergrupales en la selección de uno u otro tiempo cuando el evento expresa habitualidad. El autor subraya que este fallo en la identificación de marcas gramaticales para diferenciar iteratividad y habitualidad contrasta con los resultados de la primera prueba, en la que los hablantes no nativos muestran un alto dominio en la selección de imperfecto e indefinido en significados más prototípicos del aspecto.

A la luz de los resultados, Salaberry aduce dos causas que pueden explicar este fenómeno y entender por qué no se produce una transferencia positiva del inglés al español para expresar estos valores iterativos. Por un lado, señala la ausencia de una relación interlingüística directa entre los significados formales para expresar conceptos aspectuales; no es, por tanto, que los conceptos de iteratividad y habitualidad sean complejos de asimilar, sino que las expresiones formales en cada lengua no coinciden entre sí. Por otro lado, también se apunta a un posible efecto de instrucción, que se concreta en explicaciones sesgadas y simplificadas y que pueden llevar al hablante no nativo a asociar las formas de indefinido con la expresión de eventos puntuales exclusivamente.

El autor concluye el estudio recordando que no es posible hablar de una adquisición completa del uso del imperfecto y el indefinido centrándonos únicamente en los valores aspectuales prototípicos. Una mayor profusión de estudios de este tipo, que analizan valores más concretos y rasgos aspectuales más sensibles, ayudarán a entender con mayor claridad y precisión el proceso de adquisición del aspecto en español en general y, en concreto, los valores aspectuales que rigen la oposición imperfecto/indefinido.

Iban Mañas
Universidad Estatal de San Petersburgo
y Universidad de Barcelona

Montrul, Silvina, Justin Davidson, Israel de la Fuente, y Rebecca Foote

"Early language experience facilitates the processing of gender agreement in Spanish heritage speakers"

***Language and Cognition*, 17, pp. 118-138 (2014).**

Este artículo trata de demostrar cómo los hablantes de herencia se encuentran a medio camino entre los hablantes nativos (L1) y los hablantes que aprenden una segunda lengua (L2) en áreas como la pronunciación, la morfología, la semántica y la sintaxis. En concreto y desde un punto de vista gramatical, los hablantes de herencia se parecen a los hablantes adultos de una L2 por la similitud en el *input* que reciben y el uso restringido de ese *input* al que están expuestos. Sin embargo, la exposición temprana a una lengua hace que la adquisición de las propiedades morfosintácticas siga caminos distintos a los de los hablantes de una L2 que adquieren la lengua en edades más tardías.

Este artículo se centra en la concordancia de género en español y parte de tres hechos básicos que caracterizan la adquisición de esta propiedad: 1) los hablantes de L1 español adquieren la concordancia de género antes de los tres años de edad, 2) los hablantes de L1 español adultos apenas cometen errores de concordancia de género, y 3) los hablantes de L2 avanzados o casi nativos que han empezado a aprender una lengua después de la pubertad raramente alcanzan el nivel de los hablantes nativos.

En español todos los sustantivos tienen género y concuerdan en género y número con los elementos que forman el sintagma nominal (adjetivos y determinantes). El género gramatical se correlaciona con la marcación morfológica, de modo que los sustantivos que acaban en *-o* son en general masculinos y los que acaban en *-a* femeninos, mientras que los sustantivos que acaban en *-e* o en una consonante pueden ser o masculinos o femeninos. Los autores de este artículo basan su descripción teórica en las propuestas de autores como Teschner & Russel (1984), Harris (1991), Frigo & McDonald (1998), Carstens (2000) y Montrul (2004) entre otros, optando por la clasificación de los sustantivos en canónicos (aquellos que acaban en *-o* y son masculinos o en *-a* y son femeninos; por ejemplo, *el libro, la mesa*) y no canónicos (aquellos cuya morfología no se corresponde con la canónica; por ejemplo, *la mano, el lápiz*).

Trabajos de investigación previos sobre varias lenguas han mostrado que el género no canónico o no transparente es el más difícil de aprender y el que más problemas causa a los hablantes no nativos. Para explorar estas diferencias, los autores realizan tres pruebas: 1) una prueba de repetición (Word Repetition Task, WRT) en la que los participantes escuchan una serie de frases (determinante-adjetivo-sustantivo) y tienen que repetir la última palabra de la frase lo más rápido posible; 2) una prueba de selección de género (Gender Monitoring Task, GMT) en la que los participantes escuchan una serie de frases (tres palabras por frase) y tienen que decidir si el sustantivo es masculino o femenino presionando un botón, y 3) una prueba de juicios de gramaticalidad (Grammaticality Judgment Task, GJT) en la que los participantes escuchan una serie de frases (tres palabras por frase) y tienen que decidir si la frase es gramatical. Los participantes de este estudio se dividen en tres grupos: 23 hablantes nativos de español, 29 hablantes de herencia de español y 33 hablantes de español como L2 cuya lengua materna es el inglés. Todos los participantes residían en EE. UU. en el momento del estudio y pasaron además un test de nivel.

Los resultados muestran que cuando se trata del conocimiento gramatical y el procesamiento de una lengua, los hablantes de herencia se parecen más a los hablantes nativos que a los hablantes de L2, dado que ambos cometen errores de concordancia en diferentes proporciones. Los hablantes de L2 obtienen mejores resultados que los hablantes de herencia en las pruebas escritas, mientras que en las pruebas orales es al revés. Se esperaba que los hablantes de herencia fueran

mejores en las pruebas orales, ya que habían recibido más *input* oral comparados con los de L2, y esto es lo que los datos apuntan. Además, estos resultados confirman la hipótesis inicial de que los sustantivos no canónicos son los que plantean más problemas para ambos grupos, junto con los sustantivos irregulares, porque tardan más en ser procesados por los hablantes. Tanto los hablantes nativos como los hablantes de herencia o los de L2 son sensibles a la violación del género, y de ahí que contesten más rápido y correctamente a los ejemplos gramaticales que a los agramaticales. Pero resulta importante subrayar que los hablantes de español L2 no tienen la misma representación del género que los hablantes de herencia o los nativos, porque la integración y el procesamiento del género es distinto en los de L2, ya que los hablantes de herencia y los nativos tienen una representación implícita del género ligada a la adquisición temprana, lo cual explica que los hablantes de L2 tengan más dificultades con el género que los hablantes de herencia. Esto no se debe solo a la edad de adquisición sino a las diferencias de aprendizaje.

En conclusión, este estudio explica que los hablantes de herencia y los de una L2 cometen más errores con los sustantivos no canónicos, mientras que los hablantes nativos no se ven afectados por la naturaleza de la marcación del género. Sin embargo, aparecen diferencias entre los hablantes de herencia y los hablantes de L2 dependiendo de si se trata de pruebas orales o escritas y también de los estímulos concretos.

SONJA MUJCINOVIC
Language Acquisition Lab
Universidad de Valladolid

LEÓN GÓMEZ, MAGDALENA
"YO TAMBIÉN HABLO ESPAÑOL. LOS OPERADORES DE ADICIÓN EN LA CLASE DE ELE. DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA METAOPERACIONAL"

***MarcoELE*, n.º 18 (2014).**

En su artículo, Magdalena León Gómez estudia la adquisición de los marcadores discursivos de adición por parte de alumnos de español como lengua extranjera, con el fin de diseñar un nuevo enfoque para el desarrollo de la competencia pragmática. Más concretamente, analiza los siguientes marcadores operativos desde el punto de vista de la gramática metaoperacional: *también, incluso, además* y *encima*.

Con el fin de que los estudiantes de español asimilen estos cuatro marcadores lingüísticos, la autora presenta el funcionamiento gramatical de cada uno de ellos, llevando a cabo una revisión bibliográfica de diversas gramáticas (y, en especial, la gramática metaoperacional de Matte Bon [1997]). En otras palabras, la autora aporta un estudio funcional y pragmático de los cuatro marcadores discursivos de adición más frecuentes en el español para que, con una determinada metodología de aula, los estudiantes sean capaces de construir sus propios discursos, teniendo en cuenta el punto de vista de la interacción comunicativa.

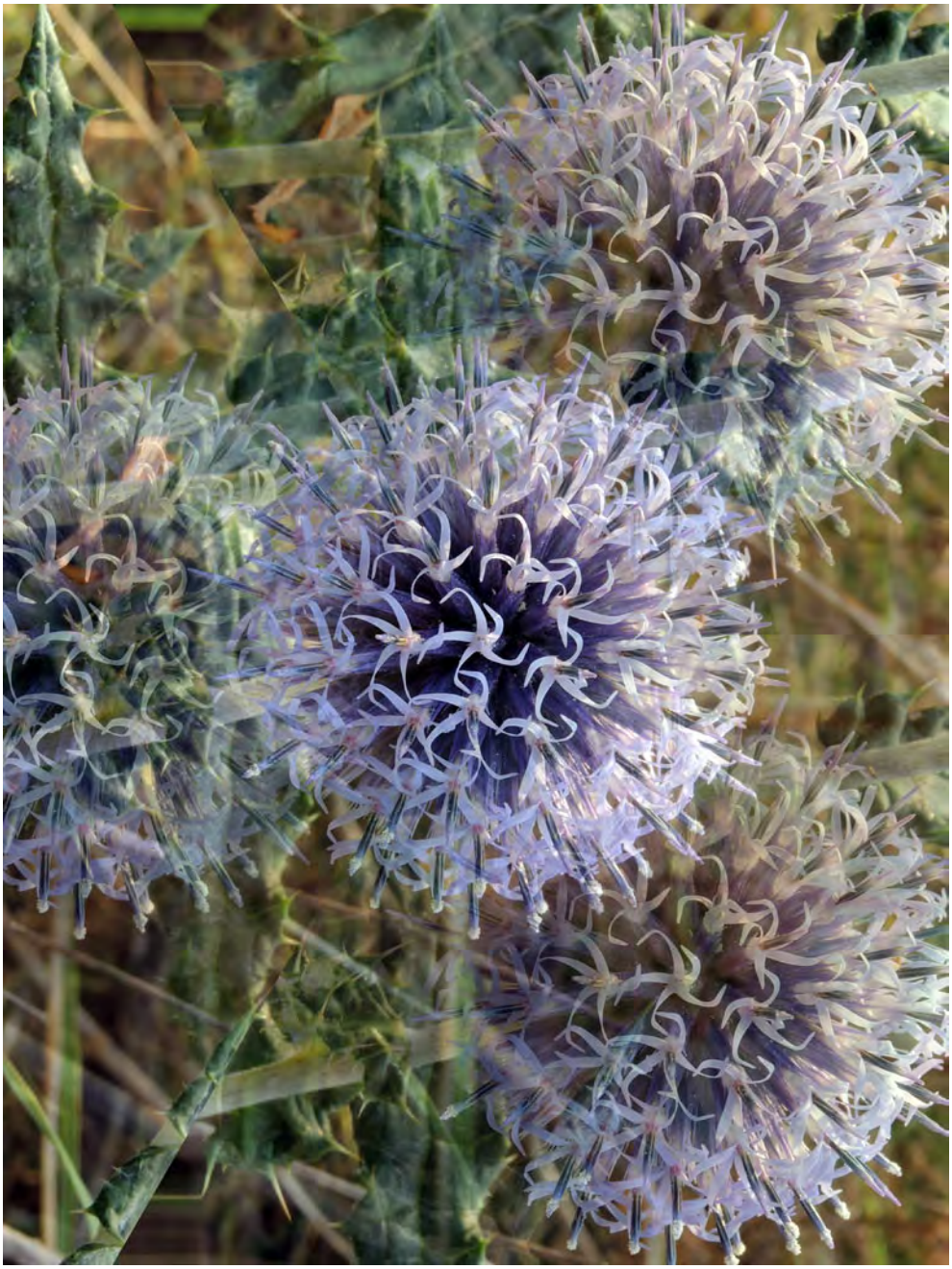
Con ello, la autora propone la didactización de estas expresiones para que los alumnos puedan aplicarlo dentro y fuera del contexto del aula. Para facilitar la enseñanza de estos marcadores, la autora sugiere presentarlos en función de lo establecido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*: *también* en el nivel A1; posteriormente, la enseñanza del operador *además* en nivel B1; *incluso* en niveles intermedios-altos de español (B2), y por último, el aprendizaje del marcador *encima* en niveles avanzados (C1). Asimismo, sugiere la instrucción de los mismos en dos etapas: en primer lugar, el profesor debe

transmitir a sus alumnos la noción de adición para después ser presentados de forma gradual en relación al nivel de lengua española del que parten. En este último estadio, los alumnos trabajarán a través de ejemplos que les posibilitarán tanto la reflexión como su aprendizaje en el contexto de uso.

Tras establecer las bases de la enseñanza de los operadores de adición, la autora ofrece recursos metalingüísticos orientados hacia los docentes de español según la gramática metaoperacional de Matte Bon, centrándose en la enseñanza de la actitud del enunciador en relación a la información transmitida. De este modo, el aprendizaje de estos operadores permitirá a los alumnos construir una gramática personal del español. Además, la autora lleva a cabo una reflexión crítica sobre la aplicación de los operadores adicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que cuando el profesor haga la lectura previa de la teoría, ofrezca una explicación a sus alumnos que vaya más allá de cada uno de los contextos de uso.

La autora concluye su artículo afirmando que, dentro de su propuesta didáctica, los docentes de español deben enseñar a sus alumnos que existen una serie de operadores de adición que contribuyen a la construcción del discurso. Además, la autora añade que el estudiante debe poseer un conocimiento pragmático para poderlos extrapolar a contextos fuera del aula y es ahí donde se enmarca la propuesta metodológica que está en la base de este trabajo.

Silvia Sánchez Calderón
Universidad de Valladolid



Como en un día cualquiera

Un supermercado cualquiera de una ciudad cualquiera.

Dos chicas, con edades comprendidas entre los dieciocho y veintidós años, acaban de iniciar una pelea. Sin duda se conocen, a juzgar por el odio que imprimen a cada una de sus palabras, insultos, blasfemias... Las dos se han encontrado en la cola de una de las cajas. Qué han comprado o, mejor dicho, qué pretenden comprar, no es importante ahora. También es mala suerte que hayan coincidido en el mismo supermercado, el mismo día, a la misma hora, en el mismo y preciso minuto en que una de ellas se colocaba en la misma cola en la que la otra aguardaba su turno.

Se miran, se insultan, se odian... aún no llaman del todo la atención del respetable. Una de ellas, con la cara llena de aros, se abalanza sobre la otra, rubia natural con exceso de pintura para parecer eso que llaman más punki; se enganchan del pelo.

Alto.

Paremos el relato en este punto y quedémonos con esta imagen fija, como si apretásemos el *pause* del video.

Hemos detenido la narración en una imagen sobrecogedora donde dos chicas se han agarrado del pelo y están a punto de iniciar una cruenta batalla. ¿Qué va a pasar a continuación?, ¿de qué se conocen?, ¿cómo se desarrollará la trifulca?, ¿qué cosa tan grave ha motivado la escena que estamos a punto de ver?, ¿habrá sangre?, ¿alguien intervendrá?... Todas estas preguntas, y otras muchas, son las que surgirían en la cabeza de cualquiera que estuviera viendo la escena en directo (aunque lo primero y más probable, en más de uno y de una, sería experimentar una rápida excitación ante la posibilidad de ver a dos mujeres despellejándose). ¿Creen ustedes que la escena tiene algún interés? O mejor dicho, ¿creen que sería apasionante conocer la vida de estas dos chicas, es decir, la razón o las razones que las han impulsado a llegar a ese límite?

Si ustedes estuvieran viendo una película donde Victoria Abril y Demi Moore fueran esas dos chicas, estoy convencido de que se morirían de ganas por ver la conclusión de la reyerta, sobre todo porque ya conocerían los antecedentes, es decir, estarían puestos en situación. Pero dos chicas que nadie conoce en un día normal, en un supermercado normal... ¿eso tiene interés? ¿Eso significa que la vida de estas dos chicas debe ser apasionante, libre, al límite, etc.? ¿Y qué hay de la gente que está arremolinada alrededor? Ustedes pueden ser uno de ellos. Quizás lo hayan vivido ya.

Aquí, a este punto es al que quería llegar (perdonen la digresión).

Hemos detenido el relato, la acción, en una imagen donde dos chicas están enganchadas del pelo con cara de malas. Vengan conmigo y demos una vuelta por esta zona detenida. Veamos qué gente encontramos viendo la escena (¿acaso no es excitante poder detener el tiempo y pasear libremente por un lugar?). Por favor no toquen nada.

En la cola contigua podemos ver a dos adolescentes (dieciséis años los dos) que se agarran con cara divertida mientras observan la escena. Uno de ellos está girado diciéndole al otro algo que empieza por *Se*. El chico que mira divertido la escena es Luis, un chaval que estudia en el instituto, aunque lo que realmente quiere es ponerse a trabajar. Es adoptado y, aunque eso jamás le ha causado trauma alguno, nunca se lo ha contado a nadie, ni siquiera a su novia, una chica con la que está por estar. Ahora mismo sólo piensa en acabar el instituto y ponerse a trabajar, quiere una moto, irse de casa..., en fin, lo que cualquiera. Bebe como uno de su edad y no le van las drogas, aunque debería empezar a preocuparse por ellas, pues morirá en un accidente de tráfico por

ir con un amigo que tiene la costumbre de conducir hasta las orejas de farlopa. Pero para eso aún faltan algunos años. Su amigo, el que le está diciendo algo que empieza por *Se*, es conocido como Richard, y es marica, aunque todavía no lo sabe, pero está a punto de darse cuenta. Toda su vida ha sido estudiar para ser como su padre, médico. Pensarán que es algo que le ha venido impuesto por unos padres autoritarios. No crean eso. La verdad es que su padre biológico, que era cirujano, murió cuando éste contaba seis años. Luego, su madre se casó por pena con un buscavidas (ella estaba muy delicada en esos momentos, entiéndanlo) que, cuando le hubo sacado todo el dinero, la dejó tirada con dos hijos y uno en camino (al cual nunca se molestará en visitar). Richard se tomó como algo personal el devolver a su familia al estatus prebuscavidas, y así, idealizando al padre que apenas conoció, tratará de llegar a ser un importante y respetable cirujano. Su homosexualidad no será un obstáculo para conseguir su meta, aunque sí para mantenerla. Pero eso ya lo irá viendo con el tiempo.

Sigamos recorriendo los alrededores más inmediatos. Y digo inmediatos (perdóneseme esta licencia que me tomo) para referirme a las personas que, de una u otra forma, participarán en el desenlace de esta cruenta escena. Fíjense. Aquí pueden ver a Antonio, el guardia de seguridad del supermercado. Un tipo fornido, alto, con el pelo cano y unas gafas que le confieren un estatus casi mítico. ¿Quién no confiaría su vida a alguien así? Vamos, por favor, todos hemos visto o leído *El Señor de los Anillos*, imagínenselo. Bien. Antonio, que como podemos apreciar ha iniciado la carrera hacia las dos jovencitas que quieren desollarse (perdón por el diccionario de sinónimos), presenta un semblante tenso y apasionado ante lo que es un auténtico rescate de dos heroínas en peligro (¿pueden imaginarse una pelea a tortas entre *Cenicienta* y la *Princesa Prometida*?). Y es que lo que ningún asiduo cliente del supermercado, ni mucho menos sus jefes o compañeros (excepto una de la que hablaremos en un momento), ha podido observar en Antonio es su gran corazón. Nadie sabe que Antonio, en la intimidad de su casa, escribe versos. La imagen de bruto animal, que él trata de paliar con las canas de su pelo y las gafas (ve perfectamente), no se corresponde con la realidad de un ser que siente y ama como cualquiera de nosotros, un artista encubierto que lucha contra su suerte. Sí, es cierto que a veces ha tenido que golpear con fuerza a personas, y que incluso ha disfrutado con ello. También es cierto que su aspiración es ser policía nacional (ya le han tumbado en cuatro oposiciones) y, por qué no, ser un héroe. Sí, sí, un héroe; la boca se le llena al decirlo. Porque él es un héroe, y así lo nota Pili, de la que hablaremos en breves instantes. Y Antonio escribe versos porque sabe que hay que crear los mitos. Y en esos versos, su cuerpo férreo y musculoso hace frente a los criminales más malvados y despiadados, y las mujeres se derriten ante él y lo proclaman como nuevo Mesías. Pero él sólo quiere ser para Pili, a la que algún día quiere descubrir su amor, cuando por sus acciones sea merecedor de ella. Lo que no sabe Antonio es que Pili está loca por sus huesos desde hace tiempo, y que no haría falta tanta historia y tanta espera. Lo que tampoco sabe Antonio es que, dentro de dos semanas, dos cacos con pistolas atracarán el supermercado. Y no sabe que le apuntarán directamente a la cara y que él se meará (literalmente) en los pantalones, y que antes de que ninguno de los cacos pueda decir nada, él caerá de rodillas suplicando por su vida. Después de eso, Antonio dejará el trabajo y nadie volverá a saber de él. Pero de momento, Antonio tiene postura de correr hacia las chicas, veremos cómo termina todo esto.

La cajera de la fila donde las chicas peleonas disputan, es curioso, es la única persona de los alrededores que no mira a las leonas. Ella está mirando a Antonio. Sí, efectivamente, es Pili, la chica que adelantamos anteriormente. Pili está mirando al guardia de seguridad porque está, como ya dijimos, enamoradísima de él. Ustedes no pueden imaginarse hasta qué punto. Pero no crean que es amor puro y virginal, no, qué va. Es auténtica lujuria desenfrenada lo que Pili siente por Antonio. Lujuria porque para ella él no sólo

es un cuerpo (¡y qué cuerpo!), sino, además, un hombre sensible y humano. Pili, detrás de toda esa mojigatería y timidez, es un auténtico bullir de pensamientos sucios. Y de acciones también. Cuando está a solas en la casa de sus padres hace cosas que yo no podría comentar aquí sin enrojecerme. Pero lo importante es que ella está loca por Antonio, y Antonio por ella. ¿Por qué nunca se han confesado su amor, y como ya hemos adelantado, nunca se lo podrán confesar, ya que él va a dejar el trabajo dentro de dos semanas? Éste es un gran misterio, uno más, de todos los que pueblan el amplio espectro del alma humana (perdón por el azúcar). Si algun@ tiene respuesta a esta incógnita, por favor, no duden en comunicármelo (creo que mi *mail* está al final. Si no, escriban un libro, seguro que venden más que yo).

Y sólo nos falta, en esta vuelta que estamos dando por el tiempo congelado, y antes de resolver la inquietante escena de las dos chicas y sus cosas, hacer mención de la última persona que tendrá alguna relevancia en esta historia. Miren, observen detrás de las dos chicas a la mujer que presencia la escena con los ojos como platos y la boca que parece un zepelín. Es Rosa, una señora de cincuenta y tantos, casada, con dos hijos y un marido que la quiere. La vida de Rosa es una historia sencilla, poco interesante, normalita, así del montón. Ella se quedó embarazada a los veintitrés años y, claro, tuvo que interrumpir sus estudios y encargarse de su hijo. No crean que es un drama. Su marido, y padre de sus dos hijos, era un obrero especializado con trabajo estable que nunca dudó sobre que ella debía seguir estudiando si así lo deseaba. Ella se negó; en ese momento le pareció alucinante la idea de ser madre, casarse, tener un hogar... Y de verdad, han sido muy felices hasta el día de hoy. Rosa y su marido se quieren como el primer día, sus hijos están sanos y son buenos chavales (ya hombres), viven sin mucho lujo pero desahogados... Todo está bien, dentro de lo que cabe. Pero, ay amigo, ¿saben ustedes los que es preguntarte a tus cincuenta y muchos años si en tu vida hubieras hecho [ ], en lugar de [ ]? Y lo peor, darse cuenta de que no hemos hecho, o por lo menos intentado hacer, algo que nos hubiese gustado. Es duro, y Rosa lo sabe desde hace un año. Justo el día en el que el último de sus hijos se fue de casa. Ahora Rosa piensa en todos los planes que había en su cabeza a los veinte años. Ella tiene un marido que es un encanto y unos hijos que la aprecian de verdad, ¿pero dónde están las emociones que ella quiso vivir, los países que quiso visitar, las...? ¡Dios mío!, pensó, he olvidado los sueños que tenía. Ahora está siempre deprimida. Su marido no sabe qué le pasa; sólo que ella llora por las noches encerrada en el baño... en silencio... despacio.

Bueno, creo que es el momento de recuperar el movimiento y devolver la vida a esta escena para ver su conclusión, ¿qué les parece? Si están preparados, por favor hagan el favor de salir del relato y sentarse fuera para ver su conclusión.

¿Listos? Vamos allá.

Se enganchan del pelo chillando como gatas en celo. Dos chicos se lo pasan bomba con la escenita. El guardia de seguridad, que había estado aconsejando a una mujer sobre un producto en un estante cercano, corre raudo hacia las dos chicas. Con el ímpetu no se percata de la mujer de mediana edad que se encuentra detrás de las chavalas. Tiene que hacer un giro brusco para no llevársela por delante, tropieza y cae desplomado sobre los dos adolescentes que tan bien lo estaban pasando. Ahora es cuando Richard, con ese cuerpo palpitante y musculoso encima de él, comienza a descubrir su sexualidad. Mientras, su amigo Luis lanza un grito de los que hacen época. Pili, la cajera, ante la brutal caída de su amor, se levanta como un resorte, con tan mala suerte que golpea con su brazo el estante de los chicles, chocolatinas y pilas que cae como una losa sobre las dos chicas enfurecidas que, automáticamente, caen al suelo pegándose un golpe tan bestial en la cabeza que quedan inconscientes. Eso sí, sus manos siguen atenazando con fuerza el pelo de su contrincante. La pelea de Mari y Yoli por un chico que lo único que tiene seguro es el amor a su madre, tendrá que esperar, al menos, un día más.

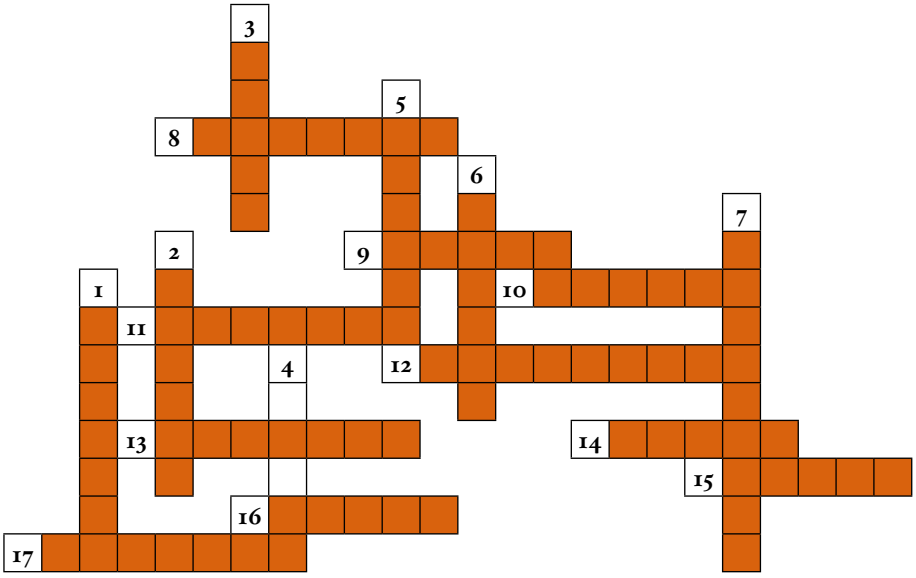
Pero ¿y qué pasa con la señora de cincuenta y tantos? ¿Acaso la he olvidado? No, no crean eso.

Rosa, ahora que todo el mundo corre de un lugar a otro lanzando gritos y pidiendo ayuda, se ha escabullido y sale despacio del supermercado con una gran sonrisa dibujada en la cara. La zancadilla que puso al guardia de seguridad la ha devuelto a la vida, y ahora en su corazón sabe que nunca es tarde, que siempre hay tiempo, siempre, siempre, siempre.

danielmiguelfuentes@gmail.com

Hispanigrama I

María Prieto Grande



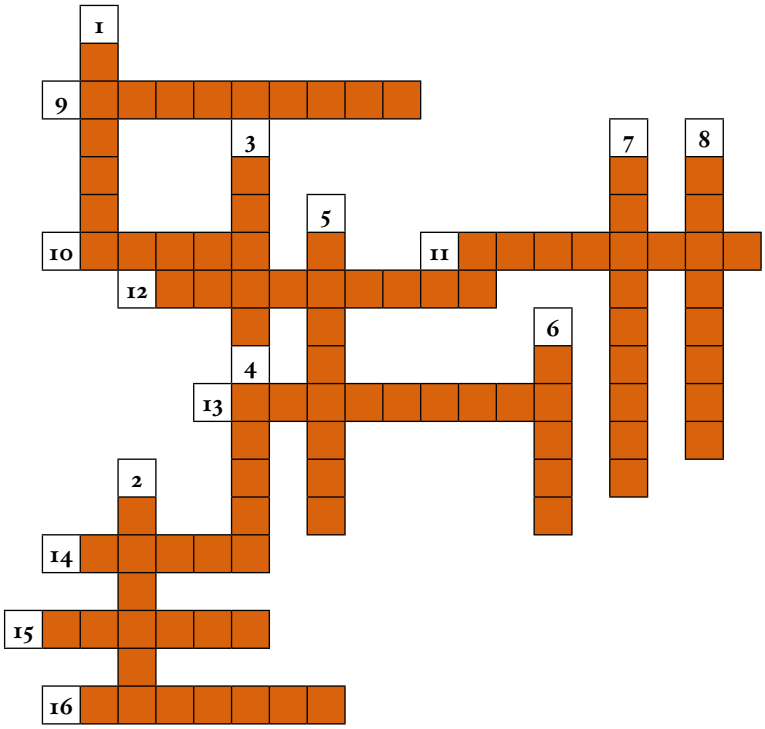
Verticales

1. Típico bocadillo uruguayo.
2. Puede ser metal blanco o animal peruano.
3. Es el origen del nombre de un país, un río y significa también dinero.
4. De ese color era la casa de Vargas Llosa.
5. El famoso muralista casado con Frida Khalo.
6. Tortilla salvadoreña rellena de queso.
7. Científico colombiano que descubrió la vacuna contra la malaria.

Horizontales

1. La protagonista de la novela de Rómulo Gallegos.
2. Se recomienda escribir con esta letra el nombre del país que limita con EE. UU.
3. Uno de los idiomas oficiales de Bolivia.
4. Chavela Vargas cantó esta antigua canción mexicana.
5. Nombre de mujer y piedra preciosa colombiana.
6. En Cuba no es un animal sino un medio de transporte.
7. Político venezolano, ciudad y, en francés, azúcar.
8. Así llaman en Colombia a la merienda.
9. Escribió un libro *Azul*.
10. La flor nacional de Chile

Hispanigrama II



Verticales

1. El torero lo usa en su oficio y, si lo echas, ayudas.
2. El científico asturiano de estricto nombre ganó el Premio Nobel de Medicina.
3. La ribera de este río es famosa por sus vinos.
4. Político famoso por sus discursos que, con falta de ortografía, podría realizar una gesta.
5. Los reyes de España viven allí sin necesidad de cantar.
6. Muchos hombres del País Vasco la tienen muy grande y la llaman *txapela*.
7. Con la propuesta de reforma del Código Civil en Argentina, todos los ciudadanos de países hispanohablantes podríamos tener dos.
8. Aparece y desaparece.

Horizontales

1. Tiene cuatro aes y la usas para caminar.
2. La dama íbera vive allí.
3. Apellido de actor con enseñas.
4. Sus perros hablaron en un coloquio.
5. Está en Segovia desde el siglo II y seguro que todavía podría cumplir su función.
6. Se desciende en Asturias el primer fin de semana de agosto en piragua.
7. Este músico tituló así su *suite* más famosa y también es el nombre de una compañía de vuelos.
8. ¿Eran gigantes o...?

Soluciones (pág. 89)
Horizontales: 1 Chivito, 2 Alpaca, 3 Plata, 4 Verde, 5 Rivera, 6 Pupusa, 7 Patarroyo.
Verticales: 8 Bárbara, 9 Égquis, 10 Aimara, 11 Llorona, 12 Esmeralda, 13 Camello, 14 Sucre, 15 Onces, 16 Darío, 17 Copihue.
Soluciones (pág. 90)
Verticales: 1 Capote, 2 Severo, 3 Duero, 4 Azaña, 5 Zarzuela, 6 Boina, 7 Apellidos, 8 Guadiana.
Horizontales: 9 Alpargata, 10 Elche, 11 Banderas, 12 Cervantes, 13 Acueducto, 14 Sella, 15 Iberia, 16 Molinos.

Cartas

Carta desde Suecia

Queridos profesores:

Escribo esta carta desde Suecia cuando estamos casi a punto de que termine el largo invierno. Concretamente lo hago desde Estocolmo, donde vivo y trabajo como profesora de español desde hace casi ocho años. No es este mi primer destino en el extranjero. Allá por el año 1994 fue la primera vez que hice la maleta para irme a trabajar fuera. En aquellos tiempos era tan difícil como ahora encontrar trabajo en España, sobre todo para las mujeres jóvenes. Yo había estudiado filología hispánica y prácticamente no había ninguna salida profesional con ese perfil. Movida por la curiosidad, había hecho algunos cursos de búlgaro en la universidad que resultaron decisivos, porque, tras mucho buscar y rebuscar, un buen día me seleccionaron en el Ministerio de Asuntos Exteriores para ir como lectora de español a Varna, una pequeña ciudad búlgara situada en la costa del mar Negro. Recuerdo que entré en pánico porque no tenía ni idea de cómo enseñarlo. En aquel entonces, la enseñanza de ELE no estaba dentro de los planes universitarios ni era la gran industria que es hoy, por lo que se trataba de un tema bastante desconocido, incluso para los licenciados en filología. Aproveché el par de semanas que me quedaban antes de coger el avión para hacer un curso rápido que encontré en una escuela de Madrid y que, la verdad, no me sirvió de gran cosa. Sabiendo ahora, tras años de experiencia y de formación especializada, lo complicada que es esta disciplina, me sorprendo de mi atrevimiento de entonces. Ahí empezó un largo periplo profesional y vital que me llevó de Bulgaria a Zimbabue* y, tras tres años en aquel maravilloso país, de vuelta a Bulgaria. Y, después, de Bulgaria a Jamaica. Y de Jamaica a Brasil. A Suecia, que es donde estoy ahora y donde me gustaría quedarme, llegué desde Sao Paulo trasladada por el Instituto Cervantes, donde trabajo desde mi segundo paso por Bulgaria. Por razones familiares este país era para mí el destino casi perfecto. No conocía Estocolmo y fue una alegría comprobar que es una hermosísima ciudad donde la vida a mí se me ha hecho fácil y agradable. Y nada aburrida, a pesar de lo que dicte el estereotipo. Si, como fue mi caso, una persona llega a Estocolmo ya con trabajo, el único problema serio que encuentra es el de la vivienda. Es desesperante la búsqueda de un piso de alquiler. Hay gente que en un año ha cambiado de casa seis o siete veces, ya que es muy raro conseguir alquilar un lugar más allá de tres meses. También les podría contar del clima, nada benigno, aunque tampoco es tan fiero como lo pintan.

Me gustaría hablarles ahora de la enseñanza del español en este país, porque me parece que es interesante. En Suecia, como en tantos otros países del mundo, se enseña y aprende español en muchos ámbitos: en la mayoría de las universidades, en prácticamente todas las escuelas de secundaria e institutos de bachillerato y en multitud de instituciones, típicas de la sociedad nórdica, que ofrecen formación continua a adultos profesionales y jubilados. También, y desde el año 2005, el Instituto Cervantes tiene un centro en Estocolmo, el único de toda Escandinavia.

*. Mi *Informe sobre la enseñanza del español en Zimbabue* se publicó en el número 21 de este boletín (noviembre de 1999).

En mi opinión, hay dos notas distintivas en la enseñanza del español en Suecia. Por un lado, y a diferencia de muchos países, aquí, además de enseñar español como lengua extranjera, el español se imparte como lengua materna (o lengua de herencia) a los niños y adolescentes hijos de padres de origen hispanohablante, que tienen derecho a enseñanza y apoyo escolar en la lengua de su hogar. Aunque los derechos lingüísticos de las poblaciones emigrantes y refugiadas se han ido reduciendo con los años en Suecia, la legislación todavía se mantiene medianamente favorable (muy favorable, si la comparamos con la de la mayoría de los países de Europa) y los descendientes de hispanohablantes, como los de cualquier otra minoría lingüística, todavía tienen derecho a una hora de clase a la semana en su lengua materna dentro de la enseñanza reglada. Llamo la atención sobre este tema, porque me parece una labor fundamental del profesorado de español que ejerce en este país. En relación con esto hay que tener en cuenta que, desde el golpe de estado contra Salvador Allende en el Chile de 1973, la llegada de hispanohablantes a Suecia ha sido constante y, por ello, el español, por lo menos en Estocolmo, se escucha en el metro, en las tiendas, en las calles y, claro está, en las casas de muchos ciudadanos de este país.

La otra cuestión interesante respecto a Suecia es que es el país de Europa donde más estudiantes de la enseñanza reglada eligen aprender español. En el sistema educativo sueco, alumnos y alumnas están obligados a estudiar inglés, que, en realidad, es una segunda lengua en este país. Además, a partir del equivalente a lo que en España sería la ESO, deben estudiar una lengua extranjera que eligen entre varias opciones que van desde el alemán y el francés hasta el chino y pasando por el español, que es, sin lugar a dudas, la opción más popular en estos momentos. Año tras año, prácticamente la mitad de los alumnos de secundaria eligen estudiar castellano en las escuelas suecas.

No todo es de color de rosa, sin embargo, y esa popularidad no está exenta de problemas. El nivel de competencia que se alcanza es muy limitado y la deserción de los estudiantes que eligen español es significativa, ya que solo la tercera parte de los que empiezan su estudio siguen con él en los cursos de bachillerato.

Un punto interesante de este panorama, y con el que se han relacionado los problemas citados arriba, es que las escuelas no consiguen reclutar profesores cualificados para impartir las clases de español. Curiosamente, en una sociedad tan avanzada en muchos aspectos como la sueca, el porcentaje de profesores que ejercen sin título alguno la enseñanza del español (y de muchas otras asignaturas) en las escuelas suecas es muy elevado. Estamos, además, en un momento de incertidumbre, porque las autoridades educativas han introducido recientemente una autorización profesional para profesores y existe el riesgo de que después de 2015, cuando se cumplan los plazos establecidos, muchos de los docentes que ejercen actualmente, y que carecen de dicha autorización, se vean obligados a dejar de trabajar como profesores de español. Las escuelas se encontrarán entonces con serios problemas de falta de personal cualificado. Lo más probable es que no llegue la sangre al río y que todo se solucione antes de la fatídica fecha. En este sentido, se puede decir que hay bastantes facilidades de actualización y formación para conseguir la autorización requerida, aunque también es cierto que surgen dificultades, debidas, entre otras cosas, a cierta insuficiencia de recursos económicos y a las distancias geográficas. En todo ello incide el bajo estatus social del profesorado en esta sociedad, lo que desalienta los eventuales esfuerzos en pos del desarrollo profesional que puedan hacer los docentes.

Dicho todo esto, cabe pensar que Suecia puede constituir un buen destino para los profesionales de la enseñanza del español interesados en tener nuevas experiencias o acuciados por las crisis y los recortes que se ceban con mucha más crudeza en los países del sur que en estos del norte. De hecho, durante estos años he sido testigo de la llegada de numerosos compañeros y compañeras de profesión que trabajan en estos momentos en escuelas e institutos de la educación reglada sueca enseñando español a esa gran cantidad de

alumnos que lo eligen todos los años. Eso sí, es prácticamente imprescindible, antes de trabajar, pasar una temporada más o menos larga de adaptación, dedicada sobre todo al aprendizaje del sueco y a conseguir la autorización pertinente que, en principio, solo es obligatoria a partir de 2015. También hay que decir, con tristeza esta vez, que los trámites administrativos para conseguir el permiso de trabajo y residencia en el país se han endurecido últimamente, aunque también es cierto que de momento no constituyen dificultades insuperables para nadie.

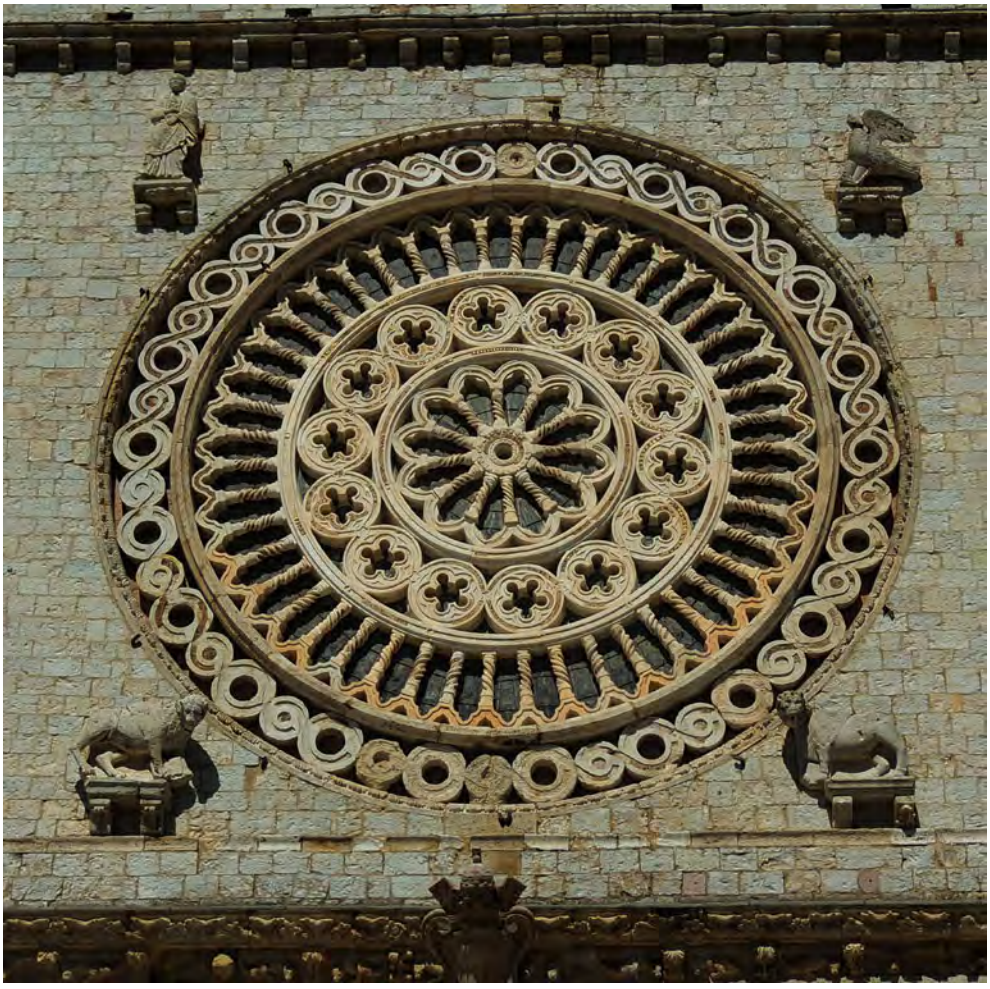
Una vez que se consigue aprender el idioma, hay muchas posibilidades de desarrollo profesional y laboral para cualquier persona con inquietudes porque, al menos yo así lo creo, este es un país lleno de oportunidades y donde raramente se cierran las puertas a quienes desean vivir y trabajar aquí.

Las puertas que parece que se cierran cada vez más son las de la vuelta a España. Después de tantos años, yo sigo teniendo allí mis puntos de referencia. Pero, la vuelta, y más ahora con todo lo que está pasando, la considero prácticamente imposible. Aunque es un tópico decirlo, lo bueno de hoy es internet. Sea por la facilidad de las comunicaciones actuales, sea por lo turbulento de los tiempos, cada vez estoy más pendiente y más enterada de lo que pasa allá. Y cada vez me duelen más los malos pasos, que parece que se amplifican con la distancia.

No quisiera despedirme sin aprovechar la oportunidad de invitar a todos los lectores de esta carta a que asistan al Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia que tendrá lugar, como todos los años, en el Instituto Cervantes de Estocolmo los días 13 y 14 de junio. Es una magnífica oportunidad para conocer más de cerca la realidad de la enseñanza del español en los países nórdicos, de establecer contactos con colegas de esta zona del mundo y de disfrutar de los largos días y las cortas noches del verano sueco.

Abrazos,

Nuria de la Torre García
delatorre.nuria@gmail.com



Premios de investigación Asele 2014

Para tesis doctorales

Objetivos y dotación

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

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir a él los autores de **Tesis Doctorales** relacionadas con el Español como Lengua Extranjera, **defendidas en el año 2013** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a** ASELE o **hacerse miembro** en el momento de presentar la documentación correspondiente.

3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.

4. La **publicación** del trabajo premiado deberá adaptarse al formato establecido para la colección *Monografías de* ASELE.

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE

   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. de Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz, s/n
   26004 Logroño La Rioja, España

   los siguientes documentos:

   a) **Escrito formal solicitando concurrir** al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).

   b) **Certificación académica** de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) **Resumen** (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.

6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.

7. El **plazo de presentación** es **del 1 de enero al 30 de abril del año 2014**. Los documentos originales enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.

8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
   - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
   - Actualidad del tema.
   - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
   - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.

9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad Carlos III de Madrid, del 17 al 20 de septiembre de 2014), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

Para memorias de máster

Objetivos y dotación

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

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir a él los autores de **Memorias de Máster** o **de Licenciatura** relacionadas con el Español como Lengua Extranjera, **defendidas en el año 2013** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a** ASELE o **hacerse miembro** en el momento de presentar la documentación correspondiente.

3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.

4. El trabajo premiado será **publicado en versión electrónica** en la página web de la Asociación: www.aselered.org, en la colección "Premios de Investigación ASELE para Memorias de Máster".

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. de Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz, s/n
   26004 Logroño La Rioja, España
   los siguientes documentos:

a) **Escrito formal solicitando concurrir** al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en www.aselered.org (Premio de Investigación).

b) **Certificación académica** de la fecha de lectura y calificación obtenida.

c) **Resumen** (unas 500 palabras) en el que se expliquen objetivos, metodología y conclusiones principales.

6. Los aspirantes **enviarán el trabajo en formato pdf y como archivo adjunto** al correo electrónico: enrique.balmaseda@unirioja.es.

7. El **plazo de presentación** es desde el 1 de enero hasta el 30 de abril del año 2014. La documentación original enviada por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 30 de abril o anterior, se aceptarán hasta el 15 de mayo siguiente.

8. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta son los siguientes:
   - Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE.
   - Actualidad del tema.
   - Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología.
   - Relevancia del trabajo para futuras investigaciones.

9. La **resolución del premio** se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (Universidad Carlos III de Madrid, del 17 al 20 de septiembre de 2014), se comunicará a la persona ganadora y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

10. Cualquier **consulta** será atendida **a través del correo electrónico de la Secretaría de ASELE**: gestion@aselered.org.

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

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

Apellidos	Nombre
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País
Teléfono	Fax
Correo electrónico	
Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Profesor, investigador, estudiante, interesado...)	
Centro de trabajo (si lo hay)	
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País

Cuota anual: 30 euros

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

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

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

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

(Nombre del socio)

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

a de de 20

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta
Domicilio
Ciudad

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

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

16 **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**
Isabel Sánchez López

15 **La lengua materna en el aula de ELE**
M.ª Mar Galindo Merino

14 **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**
Reyes Llopis García

13 **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**
Rocío Santamaría Martínez

12 **Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**
Susana Martín Leralta

11 **La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**
María Jesús Cabañas Martínez

10 **El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**
Carmen Ramos Méndez

9 **Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**
Marta Higueras

8 **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**
María del Carmen Izquierdo Gil

7 **La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**
Marta Seseña Gómez

6 **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**
María Lourdes Otero Brabo Cruz

5 **Lecturas graduadas hipertextuales**
Bárbara Moreno Martínez

4 **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**
Marta Samper Hernández

3 **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**
Francisco Javier Domínguez Calvo

2 **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**
Elisa Rosado Villegas

1 **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**
María Begoña Arbulu Barturre

PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

3 **La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE**
Sara Gómez Villa

2 **Situaciones e interacción oral en el español del turismo**
M.ª Ángeles Vergara Padilla

1 **El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**
María Santaellas Esquinas