54

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

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

Número 54, mayo de 2016

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7

· Informe de la Junta Directiva 7
· Informe de Secretaría-Tesorería 10
· Socios distribuidos por países 10
· Delegaciones de ASELE 11

3. Artículo de fondo: *La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva* 13

4. Lecturas complementarias 25

5. Para la clase de Español 27

6. Entrevista a Susana Martín Leralta 47

7. Punto de vista 53

8. Miscelánea 57

9. Congresos, Jornadas y Cursos 65

10. Novedades bibliográficas 69

11. Re(d)señas 79

12. Revista de revistas 81

13. Creación 87

14. Entretenimientos 89

15. Cartas 93

16. Premios de investigación 95

17. Normas de publicación 97

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
Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide, Sevilla

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
Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide
ocrumoy@upo.es

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

M.ª del Mar Galindo Merino
Universidad de Alicante
mar.galindo@ua.es

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.

8. Al final del Boletín se pueden consultar las Normas de presentación de colaboraciones para su edición en el Boletín de ASELE.

Edita

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988

Correspondencia

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

Carta del Director

Estimado socio:

Fiel al compromiso de publicar dos números del boletín al año, te presentamos aquí el nº 54 correspondiente a mayo de 2016 en el que, como siempre, encontrarás información que esperamos te sea útil.

En esta ocasión, el Artículo de fondo es una versión reducida y adaptada del TFM de Lorena Rivera y versa sobre "La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE".

Interesantes también te resultarán las declaraciones de nuestra entrevistada, socia de ASELE desde hace años, Susana Martín Leralta, así como el informe acerca del PDP ELE en la Sección "Miscelánea" que presenta José M.ª Rodríguez Santos.

David Serrano Dolader se pregunta en la sección "Punto de vista" si la *inventación* de palabras puede *peorar* la competencia léxica y, finalmente, Marta Saracho, en "Bulevar Paraíso", nos cuenta una bonita e intrigante historia acerca de Lisa.

Como ya hemos anunciado previamente, nuestro XXVII Congreso Internacional tendrá lugar en Logroño, del 7 al 10 del próximo setiembre, en el que participarán como ponentes relevantes personalidades del mundo de E/LE y de la cultura y en el que contamos con tu asistencia.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez

Nota: Agradezco a Lima de Oliveira (www.limadeoliveira.com) que nos haya autorizado a reproducir aquí su magnífica colección de fotos de la *Euphorbia balsamífera* o tabaiba dulce, presente en todas las Islas Canarias.

Informe de la Junta Directiva

1. Congreso asele 2016

En este nuevo Boletín de mayo, os ponemos al día de algunas de las actividades de nuestra asociación. Comenzando, en primer lugar, por nuestro próximo congreso, que este año celebraremos en la Universidad de La Rioja. Los organizadores son un equipo de profesores coordinado por nuestro querido secretario Enrique Balmaseda, quien asume la dirección del congreso en el décimo aniversario del que tuvo lugar allí en 2006, dedicado en aquella ocasión a las destrezas orales. Desde aquí les agradecemos que hayan tomado la iniciativa de acoger este **XXVII Congreso Internacional de asele.** Como ya sabréis por la 2.ª circular, tendrá lugar del **7 al 10 de septiembre de 2016** y su tema será el *Panhispanismo y las variedades en la enseñanza del español L2-LE***.** Para ello se proponen tres perspectivas de trabajo: la sociolingüística, por un lado; la dimensión geográfica, normativa y geopragmática, por otro; y finalmente, la visión desde la política lingüística. A continuación recogemos las **líneas temáticas** con las que pretendemos desarrollarlas:

Perspectiva sociolingüística de la enseñanza del español como L2-LE:

- En contextos escolares (estudios reglados y no reglados): niños, adolescentes y adultos.
- Para actividades profesionales (sociolectos y tecnolectos).
- Con aprendices no alfabetizados, inmigrantes y refugiados.

Perspectiva geográfica, normativa y geopragmática del aprendizaje y la enseñanza de L2-LE en relación con:

- El policentrismo y las variedades geolectales sistemáticas del español.
- El pluricentrismo y su metodología didáctica.
- Las variaciones fonéticas, morfosintácticas y léxicas de la lengua española.
- La diversidad sociolingüística, discursiva y cultural de los países hispanohablantes.
- La expresión de emociones, sentimientos y formas de interacción social de los hispanohablantes.
- El lenguaje gestual en las sociedades hispanas.

Perspectiva de la política lingüística en los países hispanos sobre:

- El estado actual del español L2-LE.
- Las actuaciones nacionales y en colaboración de política idiomática para la enseñanza del español L2-LE.
- Dimensión panhispánica y español global en el aprendizaje y la enseñanza del español L2-LE.
- Los currículos de español L2-LE en los países hispanohablantes.
- La enseñanza del español L1, L2 y LE, en contextos multilingües (EE.UU., Brasil, países hispanohablantes con lenguas amerindias, España...).

Entre los **ponentes** ya confirmados para plenarias, mesas redondas y presentaciones, tenemos la suerte de contar en esta ocasión con **Manel Lacorte** (Universidad de Marylan, EE.UU.: To be *o no ser: Cuestiones sobre la enseñanza del español en Estados Unidos*); **Encina Alonso Arija** (Universidad de Múnich: *Factores cognitivos y afectivos en el aprendizaje de ELE por adolescentes y jóvenes*); **Marta García García** (Universidad de Salamanca: *La evaluación adaptativa/progresiva: BULATS vs SIELE*); **Martha Jurado Salinas** (UNAM, México: *La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalidad*); **Laura Canós Antonino (**IES Lluís Vives, Barcelona: *Los márgenes del ELE*); y **Anita Ferreira Cabrera** (Universidad de Concepción, Chile: *La situación del ELE en Chile y en su entorno*).

Como es habitual, podremos asistir a las presentaciones de las novedades editoriales en el campo de ELE. Así como, por supuesto, a los talleres, comunicaciones y pósteres, que desde aquí os animamos a presentar. De vuestra investigación y reflexiones se nutre la esencia académica del congreso, donde el intercambio de experiencias entre el profesorado de ELE enriquecerá sin duda nuestro desarrollo profesional y personal. Toda la información, mucho más detallada, la tenéis en nuestra web (http://www.aselered.org/presentacion), donde también hallaréis datos sobre plazos para presentación de propuestas, inscripción, becas para estudiantes, alojamiento, programa académico y cultural, etc. Haced un hueco en vuestra agenda para compartir estos días de congreso, ¡os esperamos!

2. Publicaciones y premios ASELE de investigación

En estos momentos, se encuentran en proceso de edición las publicaciones correspondientes a nuestros dos premios de investigación. Por un lado, la monografía n.º 19, con el *Premio de Investigación ASELE para Tesis Doctorales 2015*, que este año recayó en **Paula Reyes Álvarez Bernárdez** por su investigación sobre

La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias.

Y, por otro, en su 6.ª convocatoria, el *Premio de Investigación ASELE para Memorias de Máster 2015*, que fue en esta ocasión para **Raquel Lozano Pleguezuelos**, con su trabajo sobre *Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior*. Os recomendamos su lectura, que nos ofrece una visión renovada y excelentes propuestas sobre ambas cuestiones, siempre candentes.

Os pedimos también que difundáis nuestros premios para 2016 (http://www.aselered.org/bases-premios) y que animéis a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que tengan reciente su defensa de tesis o memoria de máster sobre ELE y puedan estar interesados.

Presentaremos ambas publicaciones, como solemos, en la próxima Asamblea de socios, el 9 de septiembre en la Universidad de La Rioja. También ofreceremos las Actas del *XXVI Congreso de ASELE* celebrado en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, en las que se está trabajando en la actualidad (gracias desde aquí a los editores, coordinados por la profesora M.ª Ángeles Lamolda). Aprovechamos para informaros, por último, de que sigue su camino la digitalización de las Actas de encuentros anteriores a través del convenio suscrito con el Centro Virtual Cervantes, de modo que ya están disponibles las correspondientes a las editadas en 2014 por los colegas de la Universidad de Jaén (http://www.aselered.org/actas) y se está trabajando con las de 2015. Muchas gracias desde aquí a Miguel Marañón, Germán Hita y Silvia Montoya por su dedicación a esta tarea desde el CVC.

3. Renovación de cargos

El próximo 9 de septiembre de 2016, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXVI Congreso de ASELE* en la Universidad de La Rijoa (Logroño), 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 sólo tienen que comunicarlo a la Secretaría (gestion@aselered.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 todas las personas asociadas son electoras y elegibles y que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de sus obligaciones.

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

4. Acuerdos institucionales y redes sociales

El pasado 22 de marzo de 2016, ASELE y la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (FBVMC) suscribieron un convenio para el desarrollo de un espacio web desde el que ofrecer documentación proveniente de los fondos de ASELE; entre otros contenidos, la sección incluirá las actas de los congresos internacionales, el Boletín y demás publicaciones. La Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que se constituyó en 2000 y cuyo Patronato está presidido por Mario Vargas Llosa, gestiona la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (además de la Cátedra Vargas Llosa y el Centro de Competencia en Digitalización IMPACT). Esta Biblioteca (www.cervantesvirtual.com), que nació en 1999 por iniciativa de la Universidad de Alicante, el Banco Santander (a través de Santander Universidades) y la Fundación Botín, y que ha obtenido el Premio Stanford para la Innovación en Bibliotecas de Investigación, ofrece actualmente libre acceso a través de internet a más de 200.000 registros bibliográficos. Confiamos en que este nuevo convenio entre la Fundación y ASELE contribuya a difundir como se merecen las publicaciones sobre el ELE de nuestra asociación.

Por otro lado, ASELE respalda el III Congreso Internacional Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (que tendrá lugar entre el 23 y 25 de junio de 2016, bajo el título *El camino hacia el plurilingüismo*: http://www.congresolenguasnebrija.es), así como el *Programa de Desarrollo Profesional de ELE* (http://www.edinumen.es/pdpele) sobre el que tenéis más información en este mismo boletín.

Por último, durante el XXXIV Congreso Internacional de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA) que se celebró en la Universidad de Alicante entre el 14 y el 16 de abril de 2016 (http://web.ua.es/es/aesla2016) tuvo lugar una presentación institucional de ASELE para dar a conocer nuestra asociación entre los asistentes. Asimismo, durante esos días se llevó a cabo la firma de un acuerdo entre ambas asociaciones para fomentar la colaboración mutua. Os lo contaremos con detalle en nuestra próxima asamblea de socios.

Sobre todo ello y el resto de actividades de ASELE, podéis también informaros, como viene siendo habitual, a través de nuestras cuentas de *Twitter* y *Facebook*. Nuestra gestora de redes sociales, Cristina Fernández Pesquera, recoge puntualmente y con atinado criterio todas las noticias sobre el mundo de ELE que pueden ser de interés para nuestros socios y seguidores. Desde aquí, nuestro agradecimiento por su trabajo.

5. Futuros congresos

Como sabéis, en la Asamblea General que celebramos cada año, junto con la información de la sede del curso siguiente, se plantean también las propuestas de otras universidades para futuras convocatorias. Durante la que celebramos el pasado año en Granada, se apuntó alguna opción, pendiente aún de confirmar. Por eso, os pedimos vuestra colaboración para hacernos llegar sugerencias sobre quienes pudieran estar interesados en organizar el congreso de 2017 o los siguientes.

Estado de la asociación
Socios distribuidos por países

Según el recuento actualizado con fecha de 24/02/2016, el número y la distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla:

Alemania	33
Argelia	14
Australia	2
Austria	2
Bélgica	9
Brasil	20
Canadá	8
Chile	1
China	4
Chipre	2
Colombia	1
Costa rica	1
Dinamarca	4
Ecuador	2
Egipto	5
Eslovenia	3
España	495
Estados unidos	28
Estonia	1
Finlandia	7
Francia	12
Gabón	4
Grecia	11
Holanda	5
India	1
Irlanda	5
Islandia	1
Israel	7
Italia	32
Japón	37
Jordania	1
Malta	1
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Nueva Zelanda	1
Polonia	7
Portugal	16
Reino Unido	24
Rep. Democrática del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Serbia	1
Suecia	5
Suiza	6
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2

Cotejados estos datos con los presentados en el informe anterior (cerrado el 31/08/2015), el número de socios ha aumentado (de 827 a 844). Ha habido nuevas altas de socios en Alemania (1), Argelia (1), Brasil (1), Estados Unidos (1), Francia (1), Italia (1) y Reino Unido (2). En España, sumadas las nuevas altas y restadas las bajas, se ha pasado de 487 a 495 (8 más). El número de países aumenta con la incorporación de un miembro residente en Nueva Zelanda.

La ratio de mujeres, de 601 a 612 (del 72,70% al 72,5%), mantiene el equilibrio anterior en relación con la cifra de varones, que ha aumentado esta vez ligeramente, de 226 a 232 (del 27,30% al 27,50%). La distancia porcentual entre los socios residentes en España, del 53% al 58,60%, y la de otros países, del 47% al 41,40%, también ha aumentado en esta ocasión a favor de los primeros.

Conocidas las ligeras oscilaciones que producen las altas y bajas a lo largo del año por diversos factores (solicitudes personales, intención de concurrir a los Premios ASELE o participar en sus congresos, etc., entre las primeras; impagos o petición voluntaria –por jubilación u otros motivos–, entre las segundas), se sigue manteniendo un número de socios estable, superior a los 800, con tendencia a un paulatino ascenso, a la vez que se confirman rasgos señalados en informes anteriores (internacionalización de ASELE y significativa presencia femenina).

Informe de Tesorería

En relación con el pago de cuotas, con fecha 24/02/2016, 45 socios adeudaban la del 2013, 57 la del 2014, y 268 la del 2015, entendiendo, como siempre, que la cifra de 2014 comprende a socios contados en la de 2014, y la de 2015 a socios incluidos en las anteriores anualidades. Pero, antes de la edición del presente Boletín, con ocasión de gestionar el cobro la cuota del 2016, muchas de las cuotas correspondientes a esos años ya han sido también satisfechas.

En cuanto al estado económico general (ingresos y gastos), el resumen, desde el 1 de septiembre de 2015 al 24 de febrero de 2016 (que sucede al anterior periodo informado), es el siguiente. Por una parte, ingresos (cuotas de socios, y de no socios del Congreso de Getafe y del Congreso de Granada, y venta de publicaciones): 15.649,74 euros. Por otra parte, gastos (asesor fiscal, secretaría técnica, gastos administrativos y bancarios, devoluciones, impuestos —Hacienda—, reuniones de la Junta Directiva, Premios ASELE, bolsas de ayuda para el congreso último, publicaciones -Boletín, monografías-, mantenimiento de la web, volumen colectivo del congreso de Getafe): 12.130,77. Lo que nos arroja saldo positivo de 3.518,97 euros y supone cierta recuperación respecto al ejercicio anterior en que se reflejaba un saldo negativo debido a los gastos extraordinarios con motivo de la celebración del XXV congreso de ASELE, como se explicaba y detallaba en el anterior informe. En conclusión, el estado económico de ASELE, dentro de sus limitadas posibilidades financieras, y como asociación cultural no lucrativa, sigue manteniéndose en términos positivos.

Delegaciones de Asele

Delegación de Alemania

Del 11 al 21 de febrero de 2016 tuvo lugar la 66.ª edición del festival de cine Berlinale en la que se exhibieron más de 30 películas iberoamericanas entre las que cabe destacar algunas producciones como la chilena *Rara* así como la peruana *El soñador*. Ambas abordaban temas relacionados con la familia y la sexualidad.

La Universidad de Passau organizó el II Simposio Internacional Jorge Semprún con el título *Pensar en las fronteras*, en el que se trataron las fronteras lingüísticas, culturales y discursivas, tanto desde los puntos de contacto entre estas así como sus transgresiones en la vida y obra del autor.

Durante los días 26 y 27 de febrero se celebró la 6.ª Jornada ¿Cómo llevar la gramática al aula de ELE? en la localidad de Hamburgo en colaboración con el Instituto Cervantes así como la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berlín.

El 26 de febrero, la DSV (Asociación Alemana de Profesores de Español), organizó el encuentro *El cine en la clase de español* en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berlín y con el Instituto Cervantes.

El 5 de marzo de 2016 tuvo lugar la 2.ª edición regional del *Día de las lenguas extranjeras* dedicada al aprendizaje y fortalezas de la segunda y tercera lengua extranjera en la localidad de Kiel.

Del 17 al 20 de marzo, Leipzig fue escenario de la 25.ª edición de la feria del libro, uno de los eventos más importantes del país junto a la feria de Fráncfort. En esta ocasión se encontraban más de 350 puntos de lectura distribuidos por el municipio donde se pudo disfrutar de lecturas bajo el lema *Leipzig lee* (*Leipzig liest*).

El 4 de abril se celebró el VI congreso didáctico con el tema *La motivación en clase* organizado por el Instituto de Romanística (TUD) junto con otras instituciones en la localidad de Dresde.

El 29 de abril se llevó a cabo *Jornada didáctica* para profesores de español en la localidad de Fráncfort en colaboración con el Instituto Cer-

vantes de la misma ciudad, el Departamento formativo de Edinumen así como con la Asociación Alemana de Profesores de Español en Hesse.

Del 3 al 4 de junio tuvo lugar la 3.ª edición del *Encuentro de International House* en la capital alemana, evento que congregó a profesores de ELE de varios países del mundo.

Por otro lado, del 11 al 17 de Julio, está previsto el *XIX Congreso Internacional de Hispanistas* que este año tendrá lugar en la ciudad de Münster organizado por la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH), en el que se dan cita los expertos más destacados de este ámbito. Los temas que se tratarán abarcan desde la literatura e historia pasando por la lingüística y cultura hasta llegar al séptimo arte.

Esther Barros Díez
barrosesther@hotmail.com

La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva

> ¿Qué es la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en una palabra, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su imagen y que ahora ya no se consideran como monedas, sino como metal.
>
> F. Nietzsche,
> *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*

1. Introducción

La investigación que aquí exponemos pretende poner de manifiesto que la metáfora, tal y como queda caracterizada en la teoría cognitiva de la metáfora que formulan G. Lakoff y M. Johnson (1980), es un recurso de potencial didáctico en la clase de español como lengua extranjera (ELE) para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Las tesis de Lakoff y Johnson (1980) supusieron un punto de inflexión para el estatuto de la metáfora, que dejó definitivamente de ser tenida por un simple embellecimiento literario para ser considerada un procedimiento fundamental de conceptualización de la realidad que impregna el lenguaje y estructura los procesos de pensamiento. Situándose en la estela de los análisis de estos dos autores, pronto surgieron, especialmente dentro del ámbito anglosajón, diferentes estudiosos que vieron en ella un potencial didáctico que explotar para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de L2. Sin embargo, la investigación sobre la metáfora aún continúa en la indigencia si se la compara con la que tiene lugar en otras áreas de la adquisición de segundas lenguas. En el ámbito de ELE la situación es, si cabe, aún más precaria. Por ello, el presente trabajo indaga, a través de la distribución de unos cuestionarios diseñados a tal efecto, en las opiniones y valoraciones sobre la metáfora de profesores y alumnos de ELE. En la encuesta participaron ochenta y siete profesores que disponían, en su mayoría, de una sólida formación específica en ELE y de amplia experiencia docente en distintas instituciones (universidades, Institutos Cervantes, academias, etc.) de diecinueve países diferentes. En cuanto a los alumnos, fueron ochenta y cuatro de dieciséis nacionalidades diferentes quienes contestaron. Estudian mayoritariamente en universidades, Institutos Cervantes y EOI y su nivel de español está comprendido entre el A2 y el C2. Los resultados arrojaron un claro interés por las posibilidades de la metáfora como instrumento didáctico. Evidenciaron, además, que esta se usa básicamente en la enseñanza del léxico mediante la recopilación de modismos y frases hechas y que se enseña sobre todo a través de textos literarios y canciones. Por último, se echaron en falta más materiales disponibles para tratarla. A partir de los resultados de la encuesta y de la revisión bibliográfica, configuramos una propuesta didáctica titulada «Amor» se dice de muchas maneras que ilustra la plasmación de las metáforas conceptuales en metáforas lingüísticas y que el lector encontrará en el espacio *Para la clase de español* de este mismo número del Boletín asele. Estos materiales están concebidos para ser útiles en la mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE, aunque su eficacia

queda todavía pendiente de ser probada en investigaciones venideras.

2. La teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980)

En 1980, el lingüista G. Lakoff y el filósofo M. Johnson publicaban al alimón su libro *Metáforas de la vida cotidiana (Metaphors We Live By)*. Este trabajo se inscribe dentro del marco mucho más amplio de la ciencia cognitiva, en el que están integradas distintas disciplinas, entre las que se incluyen, por ejemplo, la neurociencia, la psicología, la filosofía, la lingüística y la antropología. Aunque la lingüística cognitiva se había venido gestando desde finales de los años setenta como reacción frente a la semántica generativa y a la gramática generativo-transformacional, se considera habitualmente que su acta de nacimiento se produce en 1987 con la publicación de dos obras fundamentales: *Women, Fire and Dangerous Things* de Lakoff y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, de R. Langacker (*cfr*. Acquaroni, 2008: 82-83).

Con la obra de Lakoff y Johnson (1980, 1987), la metáfora pasa definitivamente de ser tenida por un procedimiento lingüístico, esencialmente ligado a un uso literario del lenguaje, a convertirse en un recurso cognitivo fundamental. Para estos autores, la metáfora es una herramienta esencial del pensamiento que permite acceder a buena parte del sistema conceptual propio de una cultura revelando que este tiene su anclaje en la experiencia sensorial del mundo tal como lo percibimos los humanos, a partir de nuestro cuerpo y también de nuestro entorno físico y social. La metáfora se caracteriza además por su ubicuidad, pues penetra todas las modalidades del lenguaje, desde el más elaborado y poético al más mundano. Por otra parte, la metáfora pone de manifiesto que el pensamiento es imaginativo, pues los conceptos que no se basan directamente en la experiencia sí se sirven de la metáfora, esto es, de la figuración mental. Esta capacidad imaginativa es la que permite que la mente pueda escalar más allá de lo que le llega únicamente a través de los sentidos produciéndose el pensamiento abstracto.

Para entender bien la teoría de Lakoff y Johnson es fundamental tener en cuenta que la metáfora se despliega en dos niveles distintos: en primer lugar, están las metáforas conceptuales que, sin embargo, no nos resultan accesibles más que mediante sus plasmaciones en metáforas lingüísticas particulares que constituyen el segundo nivel. Estas carecen de una estructura sintáctica fija y, además, pueden estar constituidas por una gran variedad de palabras, desde sustantivos hasta demostrativos o preposiciones, pasando por verbos, adjetivos, etc. Así, por ejemplo, «una discusión es una guerra» sería una metáfora conceptual, mientras que expresiones como «tus afirmaciones son indefendibles» o «destruí su argumento» son manifestaciones que la realizan lingüísticamente (*cfr*. Lakoff y Johnson 1980: 4 [trad. cast., 1996: 40]). Mientras que las metáforas conceptuales pueden ser comunes a distintas lenguas, sus concreciones lingüísticas diferirán sin duda entre idiomas. En relación con esto se encuentra la tesis de la unidireccionalidad de la metáfora, pues son siempre los conceptos abstractos los que pueden entenderse a partir de realidades más concretas y no al revés. En cualquier caso, la distinción concreto/abstracto permanece como uno de los puntos conflictivos de la propuesta de Lakoff y Johnson, puesto que parece discutible que se dé una oposición rígida entre ambos, que constituyen más bien los dos extremos de una escalera cuyos diversos peldaños conforman un *continuum* gradual.

En su obra de 1980, Lakoff y Johnson realizan una clasificación que diferencia entre tres tipos de metáforas conceptuales. Aunque posteriormente (Lakoff y Johnson, 1999) ambos abandonarían esta taxonomía en favor de una teoría integrada de la metáfora, no carece de interés recogerla aquí, puesto que fue tenida en cuenta por los estudios que buscaban aplicaciones didácticas de la teoría cognitiva de la metáfora al aula de segundas lenguas que comenzaron a aparecer en los años inmediatamente posteriores a la primera publicación del libro. En primer lugar, se encuentran las metáforas

estructurales, en las que un concepto es proyectado en términos de otro. La metáfora conceptual «una discusión es una guerra» constituye un buen ejemplo. En segundo término, están las metáforas orientacionales, que surgen de aplicar esquemas de imágenes a ámbitos abstractos. En su mayoría se trata de metáforas conceptuales de carácter espacial, como por ejemplo «feliz es arriba / triste es abajo». Un último tipo de metáforas conceptuales son las ontológicas, que agrupan las metáforas de sustancia, entidad u objeto y recipiente. Estos tres esquemas se aplican a realidades que en principio les son ajenas y así podemos hablar de emociones o ideas, por citar solo un par de casos, en esos términos. Es lo que sucede, por ejemplo, con la metáfora conceptual «la mente es una máquina», donde la mente queda objetualizada.

3. La teoría cognitiva de la metáfora aplicada a la enseñanza de segundas lenguas

Una vez que han quedado expuestas las claves principales de la teoría cognitiva de la metáfora formulada por Lakoff y Johnson (1980), conviene dedicar un apartado de este trabajo a las aplicaciones que sus tesis han encontrado en la enseñanza de segundas lenguas y que constituyen el punto de partida de nuestra investigación. Entre los pioneros a la hora de sacar rendimiento didáctico a la obra de Lakoff y Johnson se encuentran M. Danesi y G. Low, que escribieron sus primeros artículos al respecto ya en la década de los años ochenta del siglo pasado. Con sus contribuciones, que llegan hasta la actualidad (*cfr*. Danesi, 2004; Littlemore y Low, 2006a, 2006b), estos autores han puesto de relieve el potencial de la metáfora como herramienta de comunicación posibilitadora del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de una L2.

A Danesi le debemos la acuñación del concepto de «competencia metafórica» en un artículo del año 1988 que lleva por título «The Development of Metaphorical Competence: a Neglected Dimension in Second Language Pedagogy», aunque Low llegaría, prácticamente por las mismas fechas, a idéntica formulación con una pequeña variante: *metaphoric competence* en lugar de *metaphorical competence* (*cfr*. Acquaroni, 2008: 136). Con el tiempo, las caracterizaciones de este concepto se fueron enriqueciendo hasta que en un artículo de J. Littlemore del año 2001 lo encontramos perfectamente encuadrado en relación con la competencia comunicativa y recogido en una clara definición como «la capacidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta» (Littlemore, 2001: 459).*

No es este el lugar para realizar un análisis pormenorizado de las aportaciones de todos estos autores,** por lo que nos centraremos en dos textos surgidos como fruto de la colaboración entre Littlemore y Low (2006a, 2006b). Compartimos la opinión de expertos en la cuestión (*cfr*. F. MacArthur, 2010: 156) que afirman que estas publicaciones constituyen el trabajo más completo del que disponemos hoy acerca de las posibilidades de explotación del pensamiento figurado –que incluye no solo a la metáfora, sino también, por ejemplo, a la metonimia– en el aula de L2. Puesto que el libro de Littlemore y Low (2006a) es una ampliación del artículo del mismo año (2006b), nos referiremos básicamente a la obra de mayor envergadura. El planteamiento fundamental de ambos lingüistas parte de la idea de que el lenguaje figurado desempeña un papel fundamental en todas las subcompetencias que integran el modelo comunicativo de L. Bachman. De este modo, en el aula de idiomas sería posible llevar a cabo actividades que explotasen esta potencialidad y que contribuyesen a una mejor adquisición de la lengua por parte del alumnado. Aunque en el pensamiento figurado al que se refieren Littlemore y Low se incluyen, además de la metáfora y la metonimia, toda una serie de figuras como la hipérbole o la ironía, la imposibilidad de atender adecuadamente a todas ellas les fuerza a delimitar la investigación solo a las dos primeras.

Según el modelo que Bachman desarrolla en

*. Salvo que se indique expresamente lo contrario, las traducciones de los textos citados son nuestras.

**. Para una exposición histórica y meticulosa sobre el concepto de competencia metafórica en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, véase Acquaroni, 2008: 130-260.

su obra de 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, la competencia comunicativa consta de una competencia lingüística a la cual se añade la competencia estratégica. La primera se divide a su vez en cuatro subcompetencias: gramatical, textual, ilocucionaria y sociolingüística (*cfr*. Littlemore y Low, 2006a: 89-91). Todas ellas se han tenido en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica ya mencionada que presentamos como producto de esta investigación y que hemos diseñado en consonancia con lo propugnado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*).

4. Metodología de la investigación

En nuestro trabajo, enmarcado dentro del ámbito de la práctica educativa (*cfr*. R. Martínez González, 2007: 33), hemos optado por la distribución de cuestionarios de elección múltiple como técnica de recogida de datos. Esta herramienta, que es típica de los planteamientos positivistas, deja no obstante cabida a una indagación de carácter más cualitativo, pues al final de los dos modelos preparados (uno para profesores y otro para alumnos) reservamos un amplio espacio para que los encuestados pudieran añadir los comentarios que consideraran pertinentes. Además, en la mayoría de las preguntas (en el 80% en el caso del cuestionario de profesores y en el 63,63% en el de los alumnos) incluimos una casilla donde ofrecer una respuesta alternativa a las opciones propuestas. La razón de ello es que consideramos también valiosas aquellas reflexiones y valoraciones de los sujetos implicados que no hubiéramos podido prever y que requieren de un lugar apropiado para expresarse. De esta manera, la lectura de la información obtenida está abierta a consideraciones de tipo más cualitativo que nos aproximan, siquiera levemente, a una línea de investigación de carácter humanístico-interpretativo (*cfr*. Bisquerra, 2009: 81-83).

Para el diseño de los cuestionarios nos servimos de *Google Drive*, una herramienta de *software* libre de *Google* que permite que los informantes completen las encuestas en línea. Posteriormente, los datos fueron organizados en gráficos tras haber traducido los resultados de las respuestas en términos porcentuales a partir de tablas creadas en Microsoft Excel. La distribución de los cuestionarios se hizo gracias a la ayuda de compañeros y profesores, así como a la difusión en redes sociales. Para que la encuesta pudiera llegar a un mayor número de estudiantes, tradujimos el cuestionario de alumnos al inglés y al francés. Finalmente, conseguimos recabar las respuestas de ochenta y siete profesores y ochenta y cuatro alumnos de cuyos perfiles se da cuenta en la siguiente sección de este trabajo.

El cuestionario de profesores se abre con un breve resumen de las aportaciones de la teoría cognitiva de la metáfora, que es el paradigma a partir del cual planteamos el aprovechamiento didáctico de la metáfora en el aula de ELE como tema de la investigación. La finalidad de esa pequeña introducción es contextualizar las preguntas a fin de asegurarnos de que la información que los participantes nos den sea relevante. A continuación, aparece una sección dedicada a la recopilación de algunos datos de carácter personal (país donde se ejerce la docencia, tipo de centro de trabajo, años de experiencia en la enseñanza de ELE y horas de formación específica). Tras ello, encontramos ya el cuestionario específico sobre el uso de la metáfora en el aula de ELE, que está integrado por diez preguntas. Las cinco primeras son de carácter valorativo, pues se busca saber qué concepción tienen los docentes de la metáfora y qué papel le conceden; las cinco restantes, en cambio, están más enfocadas a lo efectivo, a la experiencia del profesorado en el aula.

Las preguntas 2, 3 y 4 son las que presentan una mayor complejidad en su formulación, precisamente porque cada una de ellas encierra una tesis extraída a partir de la revisión bibliográfica realizada. En la n.º 2 se reproduce, con alguna variación, la definición que Littlemore (2001: 459) da de la competencia metafórica («La "competencia metafórica" es la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para comprender, adquirir

y producir metáforas en una determinada lengua») y se les pregunta a los profesores si están de acuerdo en considerarla un elemento esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de una L2. Como hemos visto al definir el marco teórico, esta es, de hecho, la posición mayoritariamente defendida por quienes han investigado sobre el aprovechamiento didáctico de la metáfora en el aula de L2 a partir de los postulados de la teoría cognitiva de la metáfora.

Por otro lado, la pregunta n.º 3 pretende averiguar cuál es la opinión de los docentes acerca de las posibilidades de la metáfora en los aspectos compensatorios e interactivos de la competencia estratégica. Al tratarse de la competencia que, en el modelo de Bachman, se superpone de alguna manera a todas las demás, Littlemore y Low (2006a: 177-193) le dedican un capítulo. Puesto que su libro ha constituido para nosotros una guía a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica, era importante conocer la opinión del profesorado sobre este tema.

Por último, tras la cuestión n.º 4 están los planteamientos de Danesi que, tal y como recoge Acquaroni (2008:135), está convencido de que la capacidad para metaforizar en la lengua meta es el indicador más valioso del grado de desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado por un estudiante. Así, en un artículo de 1988 al que ya nos hemos referido anteriormente (*cfr*. Acquaroni, 2008: 137), este autor defiende que el discurso de los aprendientes de una L2, incluso de niveles altos, resulta usualmente extraño a los oídos de un nativo por la excesiva literalidad que presenta y por la ausencia de metáforas. Esto, según Danesi, se debe a que la enseñanza de lenguas ha estado tradicionalmente centrada en la dimensión literal del lenguaje y queríamos saber la opinión de los profesores al respecto. También por ello, en el cuestionario de alumnos –al que nos referiremos a continuación– preguntábamos a los estudiantes si creían que les era más difícil expresarse en español usando metáforas que hacerlo con un lenguaje más literal.

El cuestionario de alumnos comienza con una sencilla explicación de la teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980) pensada, tanto en su formulación como en el uso de los ejemplos, para no especialistas. La finalidad de este pequeño preámbulo era –análogamente a lo realizado en el cuestionario de profesores– contextualizar las preguntas de tal modo que obtuviéramos respuestas relevantes y ajustadas. Tras esto viene una sección en la que se les pide a los informantes que proporcionen algunos datos de carácter personal. De ellos, los más significativos para la investigación son el nivel de español del encuestado, cuál es su lengua materna y si conoce otras lenguas extranjeras aparte del español. De hecho, para algunas preguntas hemos realizado un análisis discriminatorio de las respuestas según el perfil del informante, bien en cuanto a su nivel de español o bien de acuerdo con su conocimiento de otras lenguas extranjeras.

El cuestionario específico sobre el uso de la metáfora en el aula de ELE está compuesto por once preguntas. Las cinco primeras pretenden indagar en cuál es la concepción que los estudiantes tienen de la metáfora, así como en su conciencia respecto al uso que hacen de ella tanto en su propia lengua como en español. También se intenta averiguar si creen que existen metáforas comunes al español y a su lengua materna o a alguno de los otros idiomas que puedan hablar. Según la teoría cognitiva de la metáfora, la experiencia corpórea está en la génesis de muchas estructuras conceptuales que serían, pues, comunes a los seres humanos (*cfr*. además de los trabajos de Lakoff y Johnson ya citados, Kövecses, 2001: 88). Cabe esperar por ello que los alumnos sean capaces de reconocer usos metafóricos compartidos entre la L1 y la L2 que se hayan lexicalizado, sin embargo, de maneras distintas. Las seis preguntas restantes del cuestionario están específicamente referidas al tratamiento de la metáfora en la clase de ELE.

Ya hemos especificado la metodología y presentado las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos. Sin embargo, no quisiéramos cerrar este apartado sin señalar que para el diseño inicial del proyecto de investigación nos sirvió de modelo el TFM realizado por M. Santaella (2010) en una edición anterior de este mismo Máster en Enseñanza del Español como Len-

gua Extranjera coorganizado por la UIMP y el Instituto Cervantes. Su trabajo llevaba por título *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE* y obtuvo el Premio de Investigación ASELE en 2010. Tomamos de él la idea de crear, a partir de la revisión bibliográfica del estado de la cuestión, dos cuestionarios, uno para profesores y otro para alumnos, con los que recabar información práctica para el diseño de una propuesta didáctica.

5. Análisis e interpretación crítica de los datos recogidos

5.1. Análisis e interpretación de los datos extraídos del cuestionario de profesores

A la encuesta respondieron ochenta y siete profesores que trabajan en diecinueve países, con presencia mayoritaria en España (28,74%), así como en Francia y Estados Unidos de América (13,79% en cada caso). En cuanto a los centros donde ejercen, destaca en primer lugar la universidad (32,18%), seguida de las academias de idiomas (16,09%) y los Institutos Cervantes e Institutos de Educación Secundaria (12,64% para cada uno). En cuanto a su perfil docente, más de la mitad de los encuestados (52,88%) tiene una experiencia de al menos 5 años en enseñanza de ELE y un 35,64% de entre 2 y 4. Además, el 42,53% cuenta con más de 400 horas de formación específica en didáctica de ELE y un 25,29% ha dedicado entre 180 y 400 horas a formarse. Las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de los datos son las siguientes:

La mayoría de los encuestados otorga alguna (32,18%), bastante (27,59%) o incluso mucha (13,79%) importancia a la metáfora en la enseñanza de ELE. Esto supone un buen punto de partida para nuestro propósito de configurar una propuesta didáctica en la que queden patentes sus potencialidades. Además, en la segunda de las preguntas, una amplísima mayoría de los profesores (68,97%) se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con los estudiosos más conspicuos de la aplicación didáctica de la metáfora al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas siempre dentro del marco de la lingüística cognitiva. Recordemos que estos investigadores, entre los que se encuentran Danesi, Low y Littlemore, defendían que la competencia metafórica es un elemento esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de una L2.

También es inequívoca la mayoría que considera que la metáfora juega un importante papel en los aspectos compensatorios e interactivos de la competencia estratégica. Un 45,98% está de acuerdo con esta afirmación y un 36,78% se muestra incluso muy de acuerdo con ella. Asimismo, una gran mayoría coincide con Danesi cuando este mantiene, como hemos explicado anteriormente, que el enfoque pedagógico predominante en la enseñanza de lenguas ha estado tan tradicionalmente centrado en la dimensión literal del lenguaje que ello ha provocado una consecuencia negativa innegable. Esta consiste en que muchos estudiantes de segundas lenguas, incluso cuando están en los niveles altos, evitan el uso de expresiones metafóricas, de tal modo que sus producciones terminan sonando en cierto modo extrañas a los oídos de un nativo precisamente por su excesiva sujeción a la literalidad. Un 47,13% de los docentes se han mostrado de acuerdo con la tesis de Danesi y un 25,29% ha manifestado incluso estar muy de acuerdo con ella.

La mayor parte de los profesores opina que la exposición explícita de los alumnos a la metáfora en la clase de ELE es insuficiente. Solo un 2,30% la considera destacada y un 37,93% cree que es suficiente o satisfactoria. Aunque no hay unanimidad en la respuesta, la opción más votada es sin duda que la presencia de la metáfora es insuficiente y ello continúa apuntando en la dirección de que tiene sentido diseñar una propuesta didáctica específica para llevarla al aula. La sexta pregunta sirve para perfilar en qué ámbitos los docentes dedican más atención a la metáfora y saber así también cuáles serían los que, aun siendo señalados como terrenos fértiles por parte de la literatura especializada, permanecen todavía sin cultivar. La enseñanza del léxico es la opción más votada (78,16%), seguida de la comprensión lectora (51,72%). Menos apoyo reciben, aunque también cabe mencionar-

lo, la reflexión metalingüística en la enseñanza de la gramática (32,18%) y la mejora de la expresión escrita (21,84%). Sin embargo, ambas serán tratadas específicamente en la propuesta didáctica que presentaremos. La opción menos votada es la reflexión explícita sobre la concepción que profesores y alumnos tienen de la enseñanza de ELE y de su propio papel en ella, que solo escogen el 11,49% de los informantes.

- Un 35,65% de los profesores usa de manera explícita la metáfora a partir de un nivel A2. Son pocos (10,34%) los que comienzan a introducirla antes y bastantes (26,44%) quienes lo hacen a partir de un B1. Sin embargo, es sobre todo en los niveles altos donde se dedica más atención a la metáfora. Un 54,02% de los docentes se ocupa de ella en B2, un 42,53% en C1 y un 33,33% en el nivel C2, que es el menos impartido.

- En cuanto a los materiales escogidos para llevar la metáfora al aula de ELE, el preferido por los profesores son las recopilaciones de modismos y frases hechas. En segunda posición están las canciones (54,02%) y los textos literarios (50,57%). Algo más distantes quedan los textos periodísticos (39,08%) y el manual de clase (24,14%). Como veremos al hacer el análisis del cuestionario de alumnos, estos resultados coinciden en lo esencial con los obtenidos al formularles la misma pregunta a los estudiantes.

- Por último, los encuestados están bastante de acuerdo al considerar que la cantidad y calidad de los recursos y materiales disponibles en el mercado para llevar la metáfora al aula de ELE es poco satisfactoria (45,98%). Un 13,79% la considera insatisfactoria y un 14,94%, en cambio, suficiente. Un 10,34% afirma no poder juzgar sobre la oferta editorial existente por desconocimiento de ella. Las respuestas de los profesores a esta última cuestión nos ratifica en la necesidad de trabajar en la creación de materiales didácticos que exploten las potencialidades de la metáfora.

5.2. Análisis e interpretación de los datos extraídos del cuestionario de alumnos

Obtuvimos la opinión de ochenta y cuatro personas, un 70,24% de mujeres y un 29,76% de hombres. La mitad tenían edades comprendidas entre los 19 y los 34 años, aunque la horquilla abarcó desde los 16 años del informante más joven hasta los 70 del más longevo. Los encuestados eran de 16 nacionalidades diferentes, con presencia destacada de ciudadanos argelinos (28,57%) y estadounidenses (21,43%). Las lenguas maternas mayoritarias resultaron ser el inglés (30,95%), el árabe (25%) y el francés (14,29%). Dos tercios de los informantes tenían formación universitaria y el 75% había estudiado una lengua extranjera distinta del español. Entre estas, el inglés resultó la más escogida (72,41%), seguida del francés (45,83%) y del alemán (17,07%). Creemos significativo para el tema que nos ocupa el hecho de que casi la mitad de los encuestados (47,61%) conociera, además de su lengua materna y el español, al menos otras dos lenguas extranjeras más. De este modo, estaban mejor posicionados para reconocer la presencia de metáforas conceptuales compartidas por varias lenguas, aunque estas metáforas conceptuales adquirieran concreciones lingüísticas diversas en ellas. La mayor parte de los participantes había estudiado español en una universidad o Instituto Cervantes (35,71% en cada caso), aunque también bastantes lo habían hecho en una Escuela Oficial de Idiomas.

En cuanto al nivel de español, se pidió expresamente que la encuesta no fuera respondida por alumnos que no dispusieran al menos de un nivel A2, a fin de que estuvieran en condiciones de juzgar sobre el uso dado habitualmente a la metáfora en la clase de ELE. Por esta razón, el nivel de todos los participantes está entre el A2 y el C2. Hay prácticamente un empate en torno al 25% entre los niveles A2, B2 y C1. Es algo menor el número de quienes están en el nivel B1 (16,67%) e inferior todavía el de los que han alcanzado el C2 (3.57%). En cualquier caso, el dato más significativo es que más de la mitad

del alumnado (55,95%) tiene un buen dominio del español (entre el B2 y el C2). Esto, unido a la circunstancia de que la proporción de estudiantes con conocimientos de más de una lengua extranjera sea tan alta (75%), hace que nuestro grupo de observación resulte óptimo para estudiar las opiniones y valoraciones del alumnado de ELE en torno a la metáfora. Si tenemos en cuenta que una gran proporción de las metáforas conceptuales pueden ser compartidas por distintas culturas y concretarse en metáforas lingüísticas diferentes en las diversas lenguas, la posibilidad que mayoritariamente tienen estos estudiantes de comparar entre lenguas (incluido el español) los coloca en una situación privilegiada para hacerse conscientes de la potencialidad didáctica de la metáfora. De hecho, no pocos de ellos (en especial entre los niveles más altos) incluyeron entusiastas anotaciones al final de los cuestionarios manifestando su interés por el tema por el que habían sido preguntados y mostrando su convencimiento de que la metáfora podía ayudarles a enriquecer (es este un verbo que se repite en sus enfáticos mensajes) su conocimiento lingüístico. La calidad del grupo palia así de alguna manera, a nuestro modo de ver, la circunstancia de que el número de respuestas recogidas debería ser bastante superior a ochenta y cuatro en el caso de que se quisieran extraer conclusiones definitivas. No obstante, es suficiente para el propósito que nos habíamos marcado: sondear si la metáfora despierta el interés del alumnado de cara a diseñar nuestra propuesta didáctica. Vayamos pues a los resultados obtenidos del cuestionario específico en torno al uso de la metáfora en el aula de ELE, que consta de once preguntas. Como ya se ha indicado al explicar la metodología, las cinco primeras están más centradas en indagar acerca de la concepción que los estudiantes tienen de la metáfora, mientras que las seis restantes están dedicadas al tratamiento de la metáfora en la clase de ELE:

- La mayoría de los encuestados (77,38%) opina que la metáfora está presente en todo tipo de lenguaje, aunque la literatura hace un uso más elaborado de ella. Un 20,24% considera que la metáfora forma parte del lenguaje cotidiano y nadie suscribe la afirmación de que el lenguaje metafórico es exclusivamente literario. Esto nos indica que los alumnos han entendido bien la pequeña exposición sobre la teoría cognitiva de la metáfora que incluimos al principio del cuestionario y que muy probablemente ha guiado su primera respuesta. La valoración que realizamos es positiva, puesto que este resultado nos convence de que los informantes estarán hablando nuestro mismo lenguaje (o sea, entendiendo por metáfora lo mismo que nosotros), cuando respondan al resto del cuestionario.

- Una amplísima mayoría de los encuestados consideran que cuando se expresan en su lengua materna utilizan metáforas y es prácticamente desdeñable el número de quienes piensan que nunca se sirven de ellas (1,19%). Un 38,10% opina que lo hace a menudo y un 34,52% algunas veces, mientras que un 11,90% llega a la conclusión de que las usa todo el tiempo. Lo más significativo es que, si comparamos los datos obtenidos para el conjunto del grupo con los que hemos extraído a partir de las respuestas de quienes hablan entre cuatro y seis lenguas, incluidas la(s) materna(s) y el español, vemos que es aún mayor entre estos la proporción de quienes piensan que utilizan metáforas a menudo (47,50%) o todo el tiempo (15%). Esto apunta a que, a mayor número de lenguas conocidas y por lo tanto mejor punto de partida para establecer comparaciones, aumenta la conciencia de que las propias expresiones habituales tienen una importante carga metafórica.

- Una gran mayoría de los estudiantes se muestra de acuerdo (45,24%) o muy de acuerdo (20,24%) en que les cuesta más expresarse en español usando metáforas que hacerlo con un lenguaje más literal. Lo relevante aquí es, a nuestro entender, que, si atendemos a los porcentajes calculados en función del nivel de español de los encuestados, se observa que el mayor desacuerdo con esta afirmación se da

entre los alumnos con un nivel C1-C2, que son también quienes muestran menor conformidad con la afirmación rotunda (un 13,64% frente al 26,09% de los alumnos de A2 que se muestran totalmente de acuerdo). Esto puede indicar o bien que los estudiantes con un mayor nivel de competencia piensan que es también más firme su dominio de la metáfora y que por tanto no les plantea grandes dificultades o bien, lo que sería más interesante, que un conocimiento más profundo del idioma permite percatarse de que las fronteras entre lenguaje literal y metafórico son difusas. No disponemos de más datos que nos permitan decantarnos firmemente por ninguna de las dos opciones.

- La mayoría de los encuestados piensa que hay metáforas comunes al español y a su lengua materna (un 46,43% opina que algunas y un 21,43% que muchas). En este caso, el análisis por separado de las respuestas de quienes hablan entre cuatro y seis lenguas por un lado y quienes solo hablan dos o tres (incluyendo en el cómputo la(s) lengua(s) materna(s) y el español) por otro, no arroja diferencias significativas. Sí las hay si tenemos en cuenta el nivel de español, pues la conciencia de que hay metáforas compartidas entre esta lengua y la materna aumenta de manera considerable conforme lo hace la competencia del estudiante. Así, un 81,82% de los alumnos de C1-C2 piensan que hay algunas o muchas metáforas comunes, mientras que solo el 56,52% de los estudiantes de A2 comparte esta opinión. De todas maneras, lo más importante es que el hecho de que haya una conciencia tan evidente de que las lenguas pueden compartir metáforas nos lleva a pensar que encontraremos entre el alumnado una predisposición favorable hacia el trabajo con la metáfora en el aula. Será fácil convencerlos, por ejemplo, de que pueden hacer un uso estratégico de la metáfora en el aprendizaje de vocabulario, tanto para retener nuevos términos como para cubrir lagunas de memoria o rescatar lo sabido. También podremos servirnos de metáforas espaciales para explotar la dimensión cognitiva de la gramática.

- Del 75% de los encuestados que conoce alguna lengua extranjera aparte del español, son mayoría (57,14%) quienes opinan que hay metáforas comunes a su lengua materna y a esos otros idiomas. Resulta absolutamente revelador que la totalidad de quienes hablan entre cinco y seis lenguas (incluidas la(s) materna(s) y el español) se muestren convencidos de que hay algunas o muchas metáforas compartidas, mientras que solo el 21,74% de quienes hablan una sola lengua extranjera además del español mantiene esta opinión. Sin ninguna duda, a mayor número de lenguas conocidas, mayor es la conciencia de que hay algo en la metáfora que remite a una estructura conceptual compartida por hablantes de lenguas muy distintas.

- De la segunda parte del cuestionario, más centrado en la presencia de la metáfora en el aula de ELE, destacamos en primer lugar que, aunque ante la necesidad de comprender una metáfora nueva en español, la mayoría se serviría de las soluciones previstas por la encuesta (fijarse en el contexto o intentar averiguar el significado a partir del sentido literal de las palabras conocidas), algunas personas han anotado estrategias alternativas. Estas van desde el clásico recurso al compañero en busca de ayuda hasta soluciones mucho más originales, como rastrear metáforas equivalentes en otros idiomas que se dominen.

- Parece evidente que no es muy habitual la presencia de la metáfora en el aula de ELE, pues el 29,76% dice que esta no se trata casi nunca en clase y un 47,62% declara que solo a veces. Son minoría los que la han visto a menudo (9,52%) o muchas veces (4,76%). Es también notable que cuando la metáfora ha aparecido en clase, haya sido preferentemente en textos literarios (51,19%) y canciones (41,67%), que no dejan de estar en cierto modo próximas a la literatura. Muy lejos quedan los textos periodísticos (15,48% de los en-

cuestados los elige) pese a que está probado que los textos argumentativos se valen constantemente de metáforas. No olvidemos que estas últimas constituyen, como destacan Lakoff y Johnson, un recurso tanto retórico como cognitivo de primera categoría, hasta el punto de que toda una argumentación puede estar articulada en torno a una metáfora. Además, ellas son el medio privilegiado de expresión del pensamiento abstracto que se manifiesta en este tipo de textos. Por otro lado, destaca también el recurso a la metáfora para el aprendizaje de listas de frases hechas y modismos (34,52%). Recordemos que la enseñanza del léxico era la opción preferida por los profesores en el tratamiento de la metáfora (78,16% de votos a favor en una pregunta donde estaba permitido señalar varias opciones) y que las recopilaciones de modismos y frases hechas fueron el material predilecto (escogido por un 63,22% de los encuestados) para trabajar con la metáfora.

- Es reveladora la mayoría de encuestados que, o bien no albergan ninguna duda de que la metáfora puede ayudarles a mejorar su español (46,43%) o bien manifiestan que muy posiblemente esto suceda así (35,71%). De nuevo, esta respuesta nos anima a perseverar en el proyecto de diseñar materiales adecuados para llevar la metáfora al aula de ELE. Una gran mayoría de los informantes (70,24%) cree que una mejor atención a la metáfora podría ayudarles a aumentar su vocabulario. De nuevo, como ya sucedía en el caso de los profesores, la asociación más inmediata de la metáfora es con el vocabulario. Por otro lado, muchos se muestran partidarios de que trabajar con la metáfora les permitirá entender mejor los textos literarios (50%). También en este caso son bastantes menos (25%) quienes hacen esto extensible a los textos periodísticos. Un buen número piensa, por otra parte, que, si prestan mayor atención a la metáfora, conseguirán que su forma de hablar se parezca más a la de un nativo (52,38%) o entenderán mejor las canciones (42,86%). No son tantos los que opinan que las metáforas les ayudarán a escribir mejor (32,14%) y eso a pesar de que una buena argumentación resulta esencial en una amplia tipología de textos.

- Por último, les preguntamos qué metáfora elegirían para describir la clase de español. Empataron, en primera posición (39,29% de los votos para cada una), dos imágenes muy positivas y aperturistas: un viaje y una ventana al mundo. Muy pocas personas (7,14%) respondieron que no creían que la clase de español pudiera describirse con una metáfora. El propósito de esta última cuestión era sondear la predisposición de los estudiantes a servirse de manera creativa de las metáforas al tiempo que se averiguaba si tenían una percepción esencialmente positiva o negativa de la clase de español. Solo un 4,76% optó por una figura con connotaciones negativas: una carrera de obstáculos.

6. Conclusiones

La obra de Lakoff y Johnson (1980) supuso una revolución en la forma de entender la metáfora a la que finalmente se le reconoció su papel estructurador en los procesos de conceptualización de la realidad y su presencia viva en el lenguaje cotidiano. De esta forma, pudo salir del ostracismo al que durante siglos había estado condenada dentro de los confines de la retórica y los textos literarios. El giro copernicano no tardaría en dejar sentir sus efectos también dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, donde la metáfora fue pronto valorada como un instrumento eficaz para el desarrollo de todas las dimensiones de la competencia comunicativa del alumnado. Sin embargo, queda todavía mucho camino por recorrer hasta equiparar la investigación en torno a la metáfora con la que se da en otras áreas de la adquisición de segundas lenguas. Dentro del ámbito de la enseñanza de ELE, la meta parece aún más lejana. Por esta razón decidimos averiguar, a través de unos cuestionarios, cuál era la opinión de profesores y alumnos a propósito de las posibilidades didácticas de esta figura. Conseguimos recabar un número satisfactorio de respuestas: ochenta y siete en el caso de los profesores, que contaban en general con una buena formación específica en ELE y amplia experiencia en diversos países e instituciones. También los alumnos nos suministraron datos valiosos, pues completaron la encuesta un total de ochenta y cuatro personas con niveles de español comprendidos entre el A2 y el C2 y muy distintas procedencias. Es cierto que para poder extraer conclusiones más generalizables habría sido necesario un número todavía mayor de participantes. Sin embargo, los informantes tenían un perfil particularmente interesante para el tipo de investigación que estábamos realizando, pues un 75% de ellos había estudiado al menos otra lengua extranjera aparte del español y más de la mitad (55,95%) tenía un alto nivel de español, comprendido entre el B2 y el C2. Creemos, en consecuencia, que los datos obtenidos resultan valiosos y muy significativos como punto de partida para estudios académicos por venir.

Finalmente, a partir de ellos y de la revisión bibliográfica sobre el tema construimos una propuesta didáctica que, en su aplicación al aula de ELE, aspiraría a mostrar de qué manera la metáfora puede ser usada de manera óptima sin quedar desligada del trabajo con textos auténticos y configurando además una buena integración de las actividades comunicativas de la lengua. Estos dos requisitos eran para nosotros fundamentales, puesto que son condiciones básicas del enfoque comunicativo orientado a la acción en el que metodológicamente nos situamos. La eficacia de los materiales diseñados queda, sin embargo, pendiente de ser probada en el aula.

En definitiva, el trabajo llevado a cabo ofrece todavía oportunidades de desarrollo futuro a las que hoy miramos con la cautela adquirida tras habernos hecho conscientes de la complejidad de los retos que la metáfora plantea para nuestra disciplina, pero también con el buen ánimo que nos han infundido las alentadoras anotaciones de un número nada desdeñable de nuestros encuestados. Haciendo nuestra una afirmación que hemos encontrado repetida infinidad de veces en la literatura especializada, cual si se tratara de un mantra tan prometedor como quejumbroso, podemos asegurar, sin miedo a equivocarnos, que aún queda mucho por investigar.

Bibliografía

Acquaroni, Rosana (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

Aristóteles (1974). *Poética*, Madrid: Gredos.

Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Boers, Frank (2000). «Metaphor Awareness and Vocabulary Retention». *Applied Linguistics*, 21/4, 553-571.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD/Anaya. En línea: <http://goo.gl/5NiDJK>

Danesi, Marcel (1999-2000). «Sentido, concepto y metáfora en Vico: Una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora», *Cuadernos sobre Vico*, 11-12, 107-127.

Danesi, Marcel (2004). *Poetic Logic. The Role of Metaphor in Thought, Language and Culture*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>

Kövecses, Zoltán (2001). «On the Systematic Contrastive Analysis of Conceptual Metaphors: Case Studies and Proposed Methodology». En: M. Pütz, S. Niemeir & R. Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Lakoff, George & Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago.

Lakoff, George & Mark Johnson (1987). «La estructura metafórica del sistema conceptual humano». En: D. A. Norman (ed.): *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, trad. cast. de Nuria Sebastian Barcelona: Paidós.

Lakoff, George & Mark Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Littlemore, Jeannette (2001). «Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style?», *Tesol Quarterly*, 35/3, 459-491.

Littlemore, Jeannette & Graham Low (2006a). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave MacMillan.

Littlemore, Jeannette & Graham Low (2006b). «Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability». *Applied Linguistics,* 27/2, 268-294.

Littlemore, Jeannette, Tina Krennmayer, James Turner & Sarah Turner (2013). «An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing». *Applied Linguistics*, 1-29.

MacArthur, Fiona (2010). «Metaphorical Competence in EFL: Where Are We and Where Should We Be Going? A View from the Language Classroom». En: J. Littlemore & C. Juchem-Grundmann (eds.), *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching. AILA Review*, 23/1, 155-173.

Martínez González, Raquel-Amaya (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC/CIDE.

Nietzsche, Friedrich (2009). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral,* en: *Id.*: *De mi vida; El nacimiento de la tragedia; Sobre verdad y mentira en sentido extramoral; Los filósofos preplatónicos; Sobre la utilidad y el perjuicio; De la historia para la vida; El caminante y su sombra; La ciencia jovial*, Madrid: Gredos.

Ricoeur, Paul (2001). *La metáfora viva*, Madrid: Trotta.

Santaella Esquinas, María (2010). *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*. Málaga: EdiEle – Letra 25.

Vico, Giambattista (1995). *Ciencia nueva*, trad. de Rocío de la Villa. Madrid: Tecnos.

Lecturas complementarias

Para encontrar la primera definición de la metáfora en la historia del pensamiento de Occidente hemos de remontarnos a la *Poética* (1457*b*7-8) de Aristóteles. Durante muchos siglos, esta figura quedó relegada al ámbito de la retórica y apartada del núcleo de la reflexión filosófica. Sin embargo, su primer resurgir en la Modernidad está ligado a dos grandes nombres de la disciplina: G. Vico y F. Nietzsche y, lo que nos atañe más directamente, su auge en el siglo XX va de la mano de renovadas investigaciones en el terreno filosófico. *Metáforas de la vida cotidiana*, que ha constituido un referente fundamental a lo largo del presente trabajo, surge de la colaboración entre un lingüista y un filósofo. En un nivel equiparable al de este título de innegable importancia, hallaríamos, en el contexto alemán, la copiosa obra de H. Blumenberg y, en el ámbito francés, *La metáfora viva* de P. Ricoeur. Dada la influencia que este último documento llegó a tener en el trabajo de Lakoff y Johnson, le dedicaremos unas líneas de presentación justo después de recomendar la lectura de *Metáforas de la vida cotidiana*.

Si los libros de P. Ricoeur y Lakoff y Johnson permiten construir un sólido armazón teórico sobre el renacer del interés por la metáfora en el siglo XX, el título que recogemos en último término es un ejemplo sobresaliente de la aplicación de estas investigaciones en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas. El estado apenas embrionario de la indagación sobre la metáfora en el ámbito de la didáctica de ELE explica que hayamos recurrido a un trabajo en inglés cuyo planteamiento nos parece, sin embargo, extrapolable en buena medida al contexto de la enseñanza del español.

Metáforas de la vida cotidiana

George Lakoff & Mark Johnson
Madrid: Cátedra, 2012

(1.ª ed. 1986), trad. cast. de Carmen González Marín [Ed. original: *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago, 1980]

Metáforas de la vida cotidiana es el texto de referencia fundamental en la concepción cognitiva de la metáfora. Supone una ruptura sin retorno con el paradigma dominante que consideraba la metáfora como un mero recurso literario característico de determinados textos. Lakoff y Johnson demuestran, en primer lugar, que la metáfora impregna el lenguaje cotidiano y, en segundo término, que es una forma habitual de conceptualización de la realidad implicada en los procesos de pensamiento.

Además de distinguir entre metáforas conceptuales y sus plasmaciones concretas en diversas metáforas lingüísticas, Lakoff y Johnson establecen en *Metáforas de la vida cotidiana* una clasificación, después discutida, entre tres tipos de metáforas conceptuales: estructurales, orientacionales y ontológicas.

La metáfora viva

Paul Ricoeur
Madrid: Trotta, 2001

En *La metáfora viva*, Paul Ricoeur parte de una metodología hermenéutica para realizar una descripción fenomenológica de la metáfora. Reconociendo la paternidad aristotélica del concepto de «metáfora», Ricoeur dedica al autor de la *Poética* y la *Retórica* el primero de los seis estudios de que consta esta obra cuyo itinerario especulativo parte de la retórica clásica, atraviesa la semiótica y la semántica y termina en la hermenéutica. Así lo reconoce el propio Ricoeur, que añade que el paso de unas disciplinas a otras sigue el orden de las unidades lingüísticas correspondientes: la palabra, la frase y el discurso.

Ricoeur revisa el concepto de metáfora recibido de la tradición antigua (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano) y, anticipándose a Lakoff y Johnson, denuncia cómo la clasificación clásica de la metáfora entre los tropos no permite dar razón de su carácter de innovación semántica. Para Ricoeur, la metáfora no es un recurso de la palabra, sino de la frase. Es un fenómeno de predicación resultado de poner dos términos en tensión («valle de lágrimas», por ejemplo). La metáfora procede del conflicto entre dos significaciones y permite, además, captar semejanzas. Las verdaderas metáforas resultan intraducibles y podrían ser parafraseadas hasta el infinito sin que ello agotara la innovación de sentido. Como después harán Lakoff y Johnson, Ricoeur sostiene que la metáfora no es un adorno del discurso, sino que informa sobre la realidad aportando información novedosa.

Figurative Thinking and Foreign Language Learning

Jeannette Littlemore & Graham Low
New York: Palgrave MacMillan, 2006

Figurative Thinking and Foreign Language Learning es un libro publicado en 2006 como ampliación del ensayo «Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language» aparecido en *Applied Linguistics* el mismo año. En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sus autores, J. Littlemore y G. Low, investigan sobre las posibilidades de explotación didáctica del lenguaje figurado (que incluye no solo a la metáfora, sino también, por ejemplo, a la metonimia, la hipérbole o la ironía).

Ambos lingüistas parten de la idea de que el lenguaje figurado está presente de manera muy destacada en todas las subcompetencias que conforman el modelo comunicativo de L. Bachmann y creen que es posible diseñar actividades y actuaciones que, llevadas al aula de segundas lenguas, saquen partido de esta potencialidad y promuevan una mejor adquisición de la lengua.

En correlación con nuestro artículo de fondo, *La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva*, la secuencia de actividades que presentamos a continuación está pensada para trabajar de forma específica con la metáfora en el aula de ELE. La obra de J. Littlemore y G. Low (2006a: 89-91) ha sido nuestro referente fundamental para la elaboración del material. En consecuencia, nos hemos esmerado por atender a todas las dimensiones de la competencia comunicativa tal como queda caracterizada en el modelo de L. Bachman (*cfr*. Littlemore y Low, 2006a). Asimismo, hemos propuesto no solo actividades de reconocimiento de la metáfora, sino también de producción y nos hemos esforzado por lograr una buena integración de las distintas actividades comunicativas de la lengua (*cfr*. Littlemore y Low, 2006a: 202-203).

Según Littlemore y Low (2006a: 303-209), hay tres modos prototípicos de tratar la metáfora en los libros de texto. El más tradicional opta por presentarla como un bello exotismo propio del lenguaje figurado. Obviamente, este modelo lo descartamos por completo, pues es contrario al paradigma al que nos venimos adscribiendo: la teoría cognitiva de la metáfora. Una segunda opción es tomar las tesis de Lakoff y Johnson (1980) y aplicarlas directamente creando lecciones monográficas en torno a metáforas conceptuales. Aunque el intento es encomiable, lo cierto es que los manuales que se decantan por esta forma de proceder terminan empleando un lenguaje artificioso. Con ello, traicionan en cierta manera los enfoques comunicativos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, que insisten en la necesidad de utilizar textos auténticos. La tercera posibilidad de dar acogida a la metáfora en materiales didácticos consiste en insertarla de manera natural en el libro de texto, haciendo consciente al alumno de las posibilidades que encierra, pero sin exigirle una atención expresa sobre la metáfora conceptual que sería más propia de lingüistas que de estudiantes de L2. Es este el enfoque por el que nos hemos decantado, procurando integrar la metáfora con el trabajo sobre la gramática, el léxico y los textos orales y escritos.

Nuestra propuesta didáctica, pensada para un nivel B2, lleva por título «*Amor* se dice de muchas maneras» y tiene como hilo conductor precisamente al amor. Es este un sentimiento común a la especie humana y además un concepto abstracto. Por este motivo ha constituido históricamente un campo especialmente fértil para la proliferación de metáforas conceptuales, tal y como subraya S. Geck Scheld (2000: 733-773) en su tesis doctoral *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*.

La secuencia didáctica consta de cuatro actividades. Para construir las dos primeras nos ha sido de utilidad consultar, además de la obra clásica de G. Lakoff y M. Johnson (1980), el artículo de A. Barcelona (2001: 117-146) en el que su autor ofrece un análisis contrastivo de metáforas conceptuales relacionadas con las emociones en inglés y español. Más fundamental todavía nos ha resultado el trabajo de Geck Scheld (2000: 733-773) en el que quedaban especificadas, para el caso concreto del español, distintas metáforas conceptuales acerca del amor con sus metáforas lingüísticas correspondientes. Entre las primeras cabe citar, por ejemplo, «el amor es locura», «el amor es una fuerza física», «el amor es una guerra» o «el amor es calor». Gran parte de estas metáforas conceptuales son compartidas en muchas culturas y por ende en multitud de lenguas y la actividad 1 está expresamente concebida para que los estudiantes indaguen en estas concomitancias. Sus respuestas en los cuestionarios sobre el uso de la metáfora en la clase de ELE nos han mostrado una predisposición muy favorable a detectar afinidades meta-

fóricas entre las distintas lenguas que conocen, por lo cual creemos que puede obtenerse un aprovechamiento máximo de este ejercicio. En él juega un importante papel la apelación a imágenes mentales existentes para conceptualizar el amor y la formación de otras nuevas. Es esta una estrategia que, según J. Arnold (1999: 260-278), facilita el aprendizaje de vocabulario y su retención a más largo plazo.

En la actividad 3 se abordan las siempre problemáticas preposiciones *por* y *para* apelando a la conexión entre algunos de sus usos y un valor espacial prototípico: el referido al espacio que media entre un origen y un destino. A partir de este significado espacial primigenio, más próximo a la corporalidad, habrían surgido, por extensión metafórica o metonímica, los valores causal y final que respectivamente tienen *por* y *para* (*cfr*. A. Castañeda, 2004, 2014: 49-51). Las explicaciones gramaticales se hacen recurriendo a imágenes que le permitan visualizar al alumno la diferencia de significado que supone el uso de una u otra preposición. Es mucho el trabajo que sobre la relación entre gramática y cognición se ha realizado en el ámbito de ELE. Además de los textos de Castañeda ya citados, para la creación de esta actividad nos ha sido muy valioso un artículo de J. M. Real Espinosa (2009), así como la *Gramática básica del estudiante de español* (R. Alonso *et al*., 2005: 207-209), de la que hemos llegado a emplear una imagen para ilustrar nuestra explicación gramatical.

Por último, en la actividad 4 se abordan las metáforas sobre el amor a partir de un anuncio publicitario de televisión. Según Littlemore y Low (2006a: 99-101), la publicidad constituye, junto con el cómic o los dibujos animados y la poesía uno de los tres medios privilegiados para trabajar la competencia sociolingüística a través de la metáfora.

Además del cuadernillo de actividades para el alumno, hemos preparado una *Guía del profesor* donde se incluye una explicación detallada de cada una de las actividades, así como un solucionario.

En consonancia con lo defendido por el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* elaborado a partir de sus recomendaciones, hemos adoptado en el diseño de la propuesta didáctica un enfoque orientado a la acción y centrado además en el alumno. Nos hemos situado, por otro lado, dentro de una teoría constructivista del aprendizaje que bebe a su vez de la psicología cognitiva y del interaccionismo social. Si partimos de un enfoque cognitivo, hemos de asumir que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que va a aprender. Por ello hemos propuesto actividades que fomentaran procesos metacognitivos así como el trabajo con las estrategias. En otro orden de cosas y de acuerdo con los principios del interaccionismo social, hemos cuidado las técnicas de agrupación, procurando introducir dinamismo en el aula y dar cabida a todos los estilos de aprendizaje.

Material del alumno

AMOR SE DICE DE MUCHAS MANERAS

En esta unidad vamos a...

ponerle al amor un nombre de persona.
trasladarnos a la Grecia clásica para conocer a Cupido cuando aún se llamaba Eros.
dejarnos asesorar por una experta en asuntos del corazón.
entender por qué quizá no sea por ti todo lo que hago para ti.
escribir una historia de amor que no sabe de distancias.

Para ello necesitamos aprender a...

reflexionar sobre los sentidos que encierran las palabras.
pensar sobre lo que decimos usando imágenes.
usar adecuadamente las preposiciones *por* y *para*.
llegar a acuerdos para escribir un relato colaborativamente.

Nuestro plan es:

Actividad 1: Y el amor se hizo hombre
Actividad 2: Consultorio sentimental
Actividad 3: Por ti y para ti
Actividad 4: Una historia de amor sobre ruedas

Actividad 1:

Y el amor se hizo hombre

a) La mitología grecolatina era antropomórfica, es decir, los dioses aparecían representados con rasgos, tanto físicos como de carácter, que eran propiamente humanos. De acuerdo con esto, el amor (Eros para los griegos, Cupido para los romanos) adoptaba normalmente la figura de un niño con los ojos vendados, con frecuencia alado y armado de arco y flechas. Travieso y caprichoso, su acción no era muy beneficiosa para los humanos. Esta imagen del amor ha llegado hasta nuestros días y goza de una vitalidad fabulosa, tal y como queda demostrado cada 14 de febrero, Día de San Valentín o de los enamorados. Ahora bien, ¿es esta la única representación posible del amor? ¿No podríamos imaginarlo quizá viejo y sabio después de haber andado mucho por el mundo? ¿Y por qué ha de encarnarse en una figura masculina y no en un cuerpo de mujer? Piensa en cómo sería para ti el amor si se tratara de una persona: intenta representártelo físicamente, pero imagina también su carácter, sus gustos, sus aficiones, cómo vestiría, etc., y haz una breve descripción de 8-10 líneas.

b) Intercambia tu descripción con la de un compañero y comentadla. ¿Coincidís en algún punto? Haremos una puesta en común entre toda la clase, pero antes y por parejas, comprobad si algunas de las características de los personajes que habéis imaginado podrían pertenecer a las siguientes categorías. Trabajad juntos con las dos descripciones.

1. El amor es guerrero y por tanto lucha, es valiente, no tiene miedo

2. El amor es atractivo y magnético, tiene una gran fuerza natural

3. El amor puede herir o causar una enfermedad

4. El amor tiene algo de loco y mágico

5. El amor es ardoroso, tiene que ver con el calor

6. El amor es dulce o está hambriento

7. El amor posee una mirada seductora

8. El amor es valioso

9. El amor es cazador

10. El amor es posesivo

c) Sin salirnos de la Antigüedad clásica podemos encontrar una descripción del amor algo distinta de la que ofrecía la mitología en aquel momento. Para ello hemos de acudir a *El banquete* de Platón, un libro escrito en el siglo v a. C. que trata precisamente del amor. Aunque seguimos dentro de un esquema mitológico y antropomórfico, en vez de ser hijo de Afrodita (la belleza) y Ares (la guerra), como sucede en el mito tradicional, el amor se presenta aquí como hijo de Poros (el recurso) y Penía (la pobreza) y ese origen distinto cambia muchos de sus rasgos. He aquí una parte de lo que de él se dice:

Giambattista Gigola, *El Banquete de Platón, ca.* 1790, Musei Civici di Arte e Storia, Brescia

Siendo hijo, pues, de Poros y Penía, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista.

Platón, *El banquete*, 203 *c-d*

1. ¿Qué te parece esta descripción del amor? ¿Encuentras coincidencias con la que tú has escrito o con alguna de las leídas en clase?

2. ¿Cuáles de los diez rasgos del amor recogidos en el apartado *b* estarían presentes aquí?

3. ¿A qué crees que se debe que estas características del amor hayan perdurado durante tanto tiempo y formen parte de nuestro lenguaje cotidiano?

Actividad 2:

Consultorio sentimental

a) Hemos escogido doce fragmentos de mensajes publicados en «Cecilia responde», un consultorio amoroso de Internet. Decide, de entre los doce títulos propuestos que se ofrecen, cuál corresponde a cada texto y justifica tu elección.

1) El amor es una fuerza física
2) El amor es locura
3) El amor es un viaje
4) El objeto del amor es algo apetitoso
5) El objeto del amor es algo valioso
6) El amor es calor
7) El amor es una enfermedad
8) El objeto del amor es una divinidad
9) El amor es una guerra
10) El amor es posesión
11) El amor es magia
12) El amor es caza

a) No entiendo qué nos ha pasado, pero sin duda nuestra relación se ha enfriado en los últimos meses. Es como si la llama del amor se nos hubiera apagado y no sé qué hacer para reavivarla. Antes, cuando me miraba, algo se encendía en mi interior, pero ahora, incluso cuando me acaricia, me siento helada.

b) No paró hasta conseguir que cayera rendida a sus pies. Sería difícil de explicar cómo sucedió todo, pero sin duda me conquistó. Yo, que me creía una fortaleza inexpugnable, sin embargo no pude resistirme a sus ataques. Aún hoy, me desarma simplemente con mirarme y es por eso que no puedo soportar que una pequeña tontería nos distancie y tengo que buscar el modo de hacer las paces.

c) No cabe duda, nuestra relación languidece, pero no me resigno a que muera, así que algo tendré que hacer por reanimarla y por eso me he decidido a escribir aquí. Se siente herido por mi traición, pero creo que exagera cuando dice que lo nuestro ya ha dejado de ser sano. Con lo que nos hemos querido, no puede ser para tanto.

d) Dicen que los polos opuestos se atraen y yo creo que hay algo de verdad en ello. Ana y yo no nos parecemos en nada, pero nada más verla fue como si una fuerza irresistible me empujara hacia ella y desde entonces creo que no he parado de girar en su órbita. Por eso me da miedo no poder devolverle toda la energía que me da.

e) No podría explicarlo, pero fue como si me hechizara nada más conocerla. Recuerdo perfectamente el efecto hipnótico de su mirada y esa sonrisa mágica. Por eso creo que no tiene razón cuando me dice que lo nuestro hace tiempo que perdió su encanto.

f) Mis amigas dicen que me tiene sorbido el seso y que no debería fiarme de él, que debo de haber perdido el juicio si continúo creyéndome todas sus mentiras. No sé, quizá tengan algo de razón, porque mi Luis me tiene loca.

g) Estuvo acechándome sin descanso hasta que caí en sus garras; eso no lo puedo negar y ya es tarde para lamentarse. Lo que me da rabia es que yo nunca fui de las que están deseosas por pescar marido y sin embargo me tragué todo el anzuelo. ¡Qué ingenua fui!

h) Mis amigos me dicen que aún nos queda mucho camino por recorrer juntos, pero yo cada día estoy más convencido de que esta relación no va a ninguna parte y de que es mejor que nuestros caminos se separen.

i) «Soy tuya, me declaro esclava de tu amor». Sí, ojalá fueran solo frases de novela rosa, pero lo cierto es que llegué a pronunciarlas, de lo cual hoy me avergüenzo.

j) «¡Bombón!» Ese fue el primer piropo que me lanzó. «Pero mira que eres dulce. Estás para comerte». Me decía ese tipo de cosas muy a menudo y a mí, la verdad, me gustaba. Fui una tonta, lo sé, pero jamás imaginé que se tratara de caramelos envenenados. Qué pena haber llegado a esta situación en que ya no lo trago.

k) Llegué a sentir auténtica devoción por ella y a besar el suelo por el que pisaba. ¡Era tan adorable! Lástima que de todo aquello ya no quede nada.

l) Era la niña de mis ojos, mi tesoro y ya no está conmigo. ¡Cuán cierto es que no valoramos lo que tenemos hasta que lo perdemos!

b) Tal y como hemos visto en el apartado anterior, el amor, que es un sentimiento complejo, puede pensarse mediante distintas imágenes que han pasado al lenguaje. En primer lugar, anota en el cuadro correspondiente las expresiones de cada texto que expresen esa idea. En segundo lugar, añade a cada lista otras palabras o expresiones con significados similares para caracterizar al amor que conozcas en español.

1. El amor es una fuerza física

Ej. fuerza irresistible

2. El amor es locura

Ej. me tiene loca

3. El amor es un viaje

Ej. esta relación no va a ninguna parte

4. El objeto del amor es algo apetitoso

Ej. bombón

5. El objeto del amor es algo valioso

Ej. tesoro

6. El amor es calor

Ej. llama del amor

7. El amor es una enfermedad

Ej. herido

8. El objeto del amor es una divinidad

Ej. adorable

9. El amor es una guerra

Ej. me conquistó

10. El amor es posesión

Ej. soy tuya

11. El amor es magia

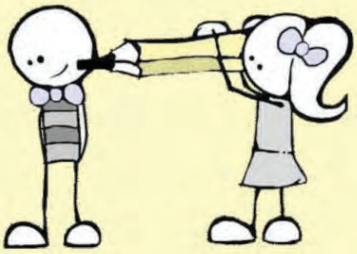
Ej. efecto hipnótico

12. El amor es caza

Ej. caí en sus garras

Actividad 3:

Por ti y para ti



Seguramente pensarás que conocer expresiones como «te comería a besos» o «cuando nos miramos saltan chispas» puede resultarte muy útil en tus contactos con hispanohablantes. También, probablemente, te llamen la atención las posibilidades literarias que surgen a partir de la idea de que el amor se relaciona con la mirada o de que es calor. Te habrás dado cuenta de que conocer bien las palabras que tienen que ver con el amor ofrece muchas ventajas comunicativas y al mismo tiempo estarás más que convencido de que, contrariamente a lo que ocurre con el vocabulario, no existe relación alguna entre el amor y la gramática. Y, sin embargo, te equivocas.

¿Qué crees que pensará una chica española o latinoamericana con la que has tenido varias citas si le envías a su casa un ramo de rosas y escribes en la tarjeta el siguiente mensaje: «Te regalo este ramo de rosas *para* todos los días que nos quedan *para* vivir»? Seguro que lo que querías transmitir era que el ramo de rosas era un obsequio para celebrar algo que aún está por llegar, pero a lo que os dirigís conjuntamente (una historia en común) y que es ya motivo de alegría para ambos. Sin embargo, lo que en realidad le has dicho es que le das un triste ramo de rosas que le tiene que durar todos los días que os queden, que deben de ser pocos, porque las flores no tardan mucho tiempo en marchitarse y que además lo haces con el objetivo de vivir no se sabe muy bien qué en lo que no queda nada claro si ella está o no implicada. ¡Qué desastre! ¡Y todo por una preposición! «Bueno –dirás–, tampoco es para tanto, seguro que ella ha entendido lo que quería decir.» Pero, ¿y si no ha sido así? ¿Y si ella tiene muchas inseguridades con respecto a sí misma o a vuestra relación y está interpretando que no te importa? ¿De verdad te arriesgarías a perder a la mujer de tu vida por una preposición? Si la respuesta es que no, sigue leyendo.

Recuerda:

Por y *para* son preposiciones que implican dos representaciones espaciales distintas.*

➡ ***Para*** indica el objetivo final al que se dirige algo.

➡ ***Por*** indica el espacio que se recorre para llegar de un sitio a otro.

➡ Ejemplo: Vamos en coche **para** el juzgado **por** el camino más corto.

Derivados de esta representación espacial, *por* y *para* adquieren otros sentidos:

➡ Con ***para*** indicamos **finalidad o propósito**:

- Nos casamos **para** compartir nuestra felicidad con nuestras personas queridas.
- He venido **para** verte.

Hay una extensión del sentido espacial porque la finalidad, el objetivo, es el lugar imaginario al que queremos llegar.

* Ilustraciones tomadas de la *Gramática básica del estudiante de español,* (Alonso *et al.*, 2005 :207).

➡ Con ***por*** indicamos **causa**:

- Me enamoré de él **por** su sonrisa.
- Lo he hecho **por** ti.

Hay una extensión del sentido espacial porque llegamos a una consecuencia pasando por el hecho que constituye su causa.

Sin embargo, en ocasiones parece que una misma frase admite sin problemas las dos posibilidades:

➡ Iría al fin del mundo **por** verla.

➡ Iría al fin del mundo **para** verla

¿A qué se debe esto? ¿Estamos diciendo exactamente lo mismo en ambos casos? ¡Nooo!
Lo que sucede es que *por* ha adquirido aquí un valor final (confundiéndose en cierto modo con *para*), debido a que su valor causal habitual deriva en este caso de un valor final al coincidir la causa de la acción que pone al amante en movimiento (ver a la amada) con la intención de alcanzar un objetivo (ver a la amada). Sin embargo, si pensamos en las imágenes con las que hemos representado los valores espaciales de *por* y *para*, las representaciones mentales de ambas oraciones serían diferentes y eso nos hace ver que su significado adquiere distintos matices.

Iría al fin del mundo **por** verla.

Iría al fin del mundo **para** verla.

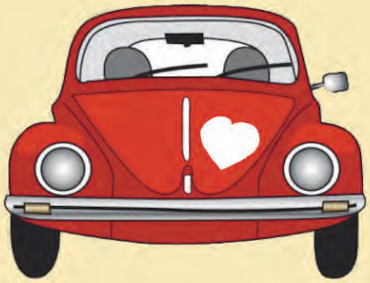
Completa con ***por*** o ***para*** según corresponda y justifica tu respuesta, pues en algún caso hay dos opciones posibles, pero en función de lo que se elija varía el sentido de la frase.

Ej. Vamos a un consejero matrimonial ***para*** superar nuestra crisis de pareja.

1. Nos encantaba pasear _____ el bosque cogidos de la mano.
2. El próximo fin de semana voy a reservar en un restaurante de lujo _____ darle una sorpresa.
3. Yo pensaba que el hotel estaba _____ aquí.
4. Si la relación se ha roto, ha sido _____ tu culpa.
5. Lo haré _____ ti, _____ que no me olvides.
6. Me voy ya _____ la iglesia, que tengo que llegar antes que la novia.
7. Me abandonó _____ mi mal genio.
8. Volverás a buscarme _____ que te perdone.
9. Iría al fin del mundo _____ un beso tuyo.
10. Te estoy dejando las cosas claras _____ que no me vuelvas a molestar.

Actividad 4:

Una historia de amor sobre ruedas



a) En febrero de 2013 la marca de coches alemana Volkswagen lanzó en Argentina una campaña publicitaria con motivo del Día de San Valentín o Día de los Enamorados, que, como seguramente sabes, se celebra el 14 de ese mes. Después de ver el anuncio que se hizo para televisión (http://www.youtube.com/watch?v=hr09PTkh31Q), contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué concurso se anima a participar y por qué?

2. ¿Qué postura mantiene el anuncio en relación con los amores a distancia?

3. ¿Qué imagen del coche se proyecta? ¿Cuáles son los valores que se asocian a tener un Volkswagen?

b) Con todo lo que hemos aprendido sobre el amor en esta lección, seguro que sois capaces de escribir un magnífico relato para el concurso «Historias de amor sin auto». Recordad todas las imágenes asociadas al amor que hemos visto y en grupos de 3-4 personas cread una buena historia. ¡Habrá premio para el ganador! Extensión aproximada: 500 palabras.

Amor se dice de muchas maneras
Guía del profesor

Presentación general

La secuencia didáctica que aquí se presenta está pensada para ser llevada al aula en un nivel B2, preferentemente con alumnado adulto. No obstante, se presta a que el profesor pueda hacer pequeñas adaptaciones para integrarla a su contexto de trabajo. Consta de cuatro actividades de las que especificaremos objetivos didácticos, contenidos y actividades comunicativas de la lengua. Proporcionaremos, además, una pequeña descripción de cada una de ellas.

Secuencia de actividades

Actividad 1: Y el amor se hizo hombre

Objetivos didácticos

Relacionados con la dimensión del alumno como ***agente social***:

- Ser capaz de distinguir entre metáforas conceptuales y sus concreciones léxicas en forma de metáforas lingüísticas, aunque sin necesidad de conocer esta terminología.
- Ser capaz de realizar una descripción física y psicológica de una persona en la que se encarnaría un concepto abstracto como el amor.
- Ser capaz de categorizar distintas expresiones como pertenecientes a un mismo campo metafórico.

Relacionados con la dimensión del alumno como ***hablante intercultural***:

- Ser capaz de establecer comparaciones entre metáforas, tanto conceptuales como lingüísticas, en la lengua materna y en español, así como en otras lenguas que se conozcan.

Contenidos

- Nociones existenciales (1.1. Existencia, inexistencia; 1.4. Cualidad general; 1.7. Realidad, ficción).
- Nociones específicas (1. Individuo: dimensión física; 2. Individuo: dimensión anímica).
- Tácticas y estrategias pragmáticas (1.2. Marcadores del discurso: 1.2.1. Conectores; 1.2.2. Estructuradores de la información).

Actividades comunicativas de la lengua

- Expresión escrita
- Interacción oral

Descripción

Estamos ante la actividad de inicio de la secuencia didáctica que tiene como objetivo introducir el tema sobre el que se va a trabajar en ella: el amor. Consta de tres apartados. En el primero de ellos se les pide a los alumnos que, de manera individual, piensen en cómo sería el amor si se encarnara en una persona. A partir de la imagen mental que construyan, tienen que escribir una breve descripción, tanto física como psicológica, de ese amor hecho hombre, que luego intercambiarán con el compañero. Entre los dos, en el segundo apartado deberán buscar características de esos personajes inventados que puedan distribuirse en diez recuadros en los que se recogen distintas descripciones del amor que responden a diversas metáforas conceptuales. Posteriormente se realizará una puesta en común en la que probablemente se descubra que los estudiantes han coincidido en muchas de las expresiones metafóricas elegidas al redactar sus textos, lo cual conducirá a la conclusión de que hay una serie de conceptos comunes a las distintas culturas y lenguas sobre cuál es la naturaleza del amor. Para ahondar en esta idea está pensado el apartado *c* de la actividad. En él encontramos un texto tomado de *El banquete* de Platón en el que se da una descripción de Eros como divinidad que se aparta de la versión extendida del mito. Se trata exactamente del mismo tipo de ejercicio que tenían que realizar los alumnos, esto es, imaginar, dejando de lado las representaciones más tradicionales del amor, cómo podría ser este. El descubrimiento de que en un texto de hace dos mil quinientos años aparecen

metáforas conceptuales del amor que perduran en nuestros días (el amor como magia o caza, por ejemplo), hará todavía más conscientes a los alumnos de que hay una estructura común de pensamiento a muchas expresiones del lenguaje cotidiano y que saber eso les puede ayudar a construir estrategias de aprendizaje del léxico.

Actividad 2: Consultorio sentimental

Objetivos didácticos

Relacionados con la dimensión del alumno como ***agente social***:

- Ser capaz de distinguir entre metáforas conceptuales y sus concreciones léxicas como metáforas lingüísticas, aunque sin necesidad de conocer esta terminología.
- Ser capaz de reconocer distintas metáforas lingüísticas como derivadas de una misma metáfora conceptual.

Contenidos

- Nociones existenciales (1.1. Existencia, inexistencia; 1.4. Cualidad general; 1.7. Realidad, ficción)

Actividades comunicativas de la lengua

- Comprensión escrita
- Interacción oral

Descripción

En esta actividad, que consta de dos apartados, se profundiza en lo ya visto en el ejercicio anterior. En primer lugar, se presentan una serie de textos extraídos de mensajes de distintos usuarios de un consultorio sentimental de Internet. Cada uno de ellos está construido a partir de una metáfora conceptual que los estudiantes han de identificar. En el segundo apartado, se les pide a los alumnos que identifiquen, en los fragmentos que han leído, expresiones (metáforas lingüísticas) que expresen hasta doce ideas distintas distribuidas en otros tantos recuadros. Cada una de ellas corresponde a una metáfora conceptual. Este ejercicio se puede realizar tanto de forma individual como por parejas.

Actividad 3: Por ti y para ti

Objetivos didácticos

Relacionados con la dimensión del alumno como ***agente social***:

- Ser capaz de usar apropiadamente las preposiciones por y para reflexionando sobre el valor causal y final que han adquirido a raíz de la transmisión, por vía metafórica o metonímica, de un sentido espacial primigenio.

Relacionados con la dimensión del alumno como ***hablante intercultural***:

- Ser capaz de establecer relaciones entre el funcionamiento de la gramática en la lengua propia y en la lengua meta.

Relacionados con la dimensión del alumno como ***aprendiente autónomo***:

- Ser capaz de reflexionar sobre los vínculos existentes entre gramática y cognición con el fin de adquirir estrategias que faciliten la comprensión y asimilación de la gramática.

Contenidos

- Gramática: preposiciones *por* y *para*.

Actividades comunicativas de la lengua

- Comprensión escrita

Descripción

Estamos ante una actividad pensada para trabajar con las siempre problemáticas preposiciones *por* y *para* apelando a la conexión entre algunos de sus usos y un valor espacial prototípico: el referido al espacio que media entre un origen y un destino. A partir de este significado espacial originario, más próximo a la corporalidad, habrían surgido, por extensión metafórica o metoními-

ca, los valores causal y final que respectivamente tienen *por* y *para*. Las explicaciones gramaticales se hacen recurriendo a imágenes que le permitan visualizar al aprendiente la diferencia de significado que supone el uso de una u otra preposición. Además, se incluye una pequeña presentación de temática amorosa acorde con el motivo principal de la secuencia. Con ella se pretende hacer conscientes a los alumnos de que los elementos gramaticales también son significativos. Es sabido que los estudiantes tienden a concederles una atención secundaria con respecto al léxico, precisamente por considerarlos a menudo marcas prescindibles carentes de contenido. Lo que hemos buscado es suministrar un contraejemplo que les resultara llamativo. Tras la exposición gramatical, se pasa a un pequeño ejercicio con las preposiciones, pensado en un principio para realizarse de forma individual.

Actividad 4: Una historia de amor que irá sobre ruedas

Objetivos didácticos

Relacionados con la dimensión del alumno como ***agente social***:

- Ser capaz de extraer la información fundamental de un anuncio publicitario.
- Ser capaz de reconocer los mecanismos empleados por la publicidad para vender su producto.
- Ser capaz de escribir un relato de manera colaborativa.

Relacionados con la dimensión del alumno como ***aprendiente autónomo***:

- Ser capaz de organizarse y llegar a acuerdos con los compañeros con el fin de realizar de manera óptima un ejercicio de escritura colaborativa.

Contenidos

- Nociones existenciales (1.1. Existencia, inexistencia; 1.4. Cualidad general; 1.7. Realidad, ficción).
- Tácticas y estrategias pragmáticas (1.2. Marcadores del discurso: 1.2.1. Conectores; 1.2.2. Estructuradores de la información).
- Géneros discursivos y productos textuales: el relato.

Actividades comunicativas de la lengua

- Expresión escrita
- Interacción escrita
- Interacción oral

Descripción

Se trata de la actividad de cierre de la secuencia didáctica. En ella se propone trabajar sobre un anuncio publicitario que tiene como motivo temático el amor en el Día de San Valentín. Se plantean en primer término unas preguntas de comprensión y de toma de conciencia sobre cuáles son las estrategias de las que se está sirviendo Volkswagen –que es el anunciante– para promocionar su producto. Se aprovecha la circunstancia de que en el *spot* se anima a participar en un concurso titulado «Historias de amor sin auto» mediante el envío de una historia de amor que no conozca distancias, para pedirles a los estudiantes que redacten un relato de esas características de manera colaborativa para presentarlo a un concurso en el que habrá premio.

Puesto que el anuncio es argentino, si se considera oportuno, puede trabajarse un poco sobre las características del español austral (correspondiente, en líneas generales, a los territorios de Argentina, Uruguay y Paraguay). Dependiendo del interés del profesor y del grupo, se puede aprovechar para introducir o repasar, según el caso, en qué consiste el voseo (*plano gramatical*); así como para llamar la atención sobre el seseo como característica general del español de América y del yeísmo como algo propio del español austral (*plano fónico*); y, por último, para fijarse, dentro de un *plano léxico*, en ciertas palabras del vídeo (*colectivo* por *autobús*; *subte* por *metro*; *auto* por *coche*).

Solucionario

Actividad 2:
Consultorio sentimental
Apartado *a*: 1d, 2f, 3h, 4j, 5l, 6a, 7c, 8k, 9b, 10i, 11e, 12g.

Actividad 3:
Por ti y para ti
1. por; 2. para; 3. por; 4. Por; 5. por, para; 6. para; 7. por; 8. para; 9. por; 10. para. Aunque en 2 la solución más obvia es «para», en 5 lo es «por, para» y en 8 «para», podría aceptarse también «por» en 2, «para, por» en 5 y «por» en 8 siempre que el alumno justifique convenientemente su elección.

Actividad 4:
Una historia de amor que irá sobre ruedas
Apartado *a*, cuestión 3: El valor básico asociado al coche en el anuncio es la libertad, aunque pueden admitirse otras opciones siempre que el alumno las justifique.

Bibliografía

Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila *et al.* (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Arnold, Jane (1999). «Visualization: Language Learning with the Mind's Eye». En: *Id.* (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barcelona, Antonio (2001). «On the Systematic Contrastive Analysis of Conceptual Metaphors: Case Studies and Proposed Methodology». En: M. Pütz, S. Niemeir & R. Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Castañeda, Alejandro (2004). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». *RedELE. Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. En línea: <http://goo.gl/gS9hw8>

Castañeda, Alejandro (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, (MCER)*, trad. cast., Madrid: MECD/Anaya. En línea: <http://goo.gl/5NiDJK> Ed. original: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (*CFER*), Strasbourg, Council of Europe, 2001. En línea: <http://goo.gl/5O1Q8w>

Geck Scheld, Sabine (2002). *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Edición digital a partir del texto original de la tesis doctoral dirigida por Luis Antonio Santos Domínguez en la Universidad de Valladolid en el año 2000].

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>

Lakoff, George & Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago. [Trad. cast.: *Id.*: *Metáforas de la vida cotidiana*, trad. de Carmen González Marín. Madrid: Cátedra, 2012. (1.ª ed. 1986)].

Littlemore, Jeannette & Graham Low (2006a). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave MacMillan.

Platón (2000). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*, trad. cast. de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Ínigo. Madrid: Gredos.

Real Espinosa, Juan Manuel (2009). «Gramática: la metáfora del espacio». *MarcoELE*, 8. En línea: <http://marcoele.com/gramatica-la-metafora-del-espacio/>

Entrevista a Susana Martín Leralta

Susana Martín Leralta es Licenciada en Ciencias de la Información, especialidad Periodismo, por la Universidad Complutense de Madrid; es también Doctora por la Universidad de Bielefeld (Alemania), con una tesis doctoral en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera. En la actualidad, ostenta el cargo de Decana de la Facultad de las Artes y las Letras en la Universidad Nebrija, donde imparte docencia en el Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Su tesis doctoral obtuvo el premio de investigación ASELE en 2008 y conllevó la publicación de la monografía *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en ELE.* También ha publicado el material didáctico *Todo oídos* (Difusión, 2011) y su *Guía didáctica* (2012), y diversos artículos relacionados con la especialidad. Sus líneas de investigación son la competencia estratégica, la comprensión auditiva, la evaluación y la enseñanza de español a inmigrantes.

PD.– Eres una fiel socia de ASELE a cuyos congresos asistes con regularidad desde hace bastantes años. ¿Qué es lo que destacarías como más interesante de esta asociación y qué aspectos crees que deberían mejorarse?

SM.– Creo que ASELE desempeña un papel muy importante en el impulso a la enseñanza de ELE desde el fomento de la investigación y de la innovación didáctica. Los congresos son un punto de encuentro que favorecen no solo el intercambio de experiencias docentes e investigadoras, sino también el establecimiento de contactos entre profesores que desempeñan su labor en distintos lugares del mundo. El componente social aparejado a los congresos y a la pertenencia a la asociación es tan imporante como el académico y, en el caso de ASELE, quizá incluso más atractivo, pues el ambiente que se respira en los congresos es siempre excelente.

En cuanto a los aspectos mejorables, mencionaría la participación de estudiantes de Máster y Doctorado, que se cuentan entre los principales interesados del Congreso y suelen tener dificultades para asistir por razones económicas. La medida de las becas que ofrece ASELE es muy buena, pero debería complementarse con más apoyos, quizá de las Universidades, para apoyar a la asociación y fomentar el acceso de los jóvenes docentes investigadores a este tipo de foros.

PD.– Seguramente hay muchos más aspectos mejorables, pero me gustaría saber cuál es tu *candid opinion* acerca del *Boletín*: si es útil, qué sobra, qué falta, etc.

SM.– El Boletín de ASELE me parece muy interesante para los socios. Creo que los contenidos son muy completos, variados, bien seleccionados y la edición es clara y resulta muy agradable de leer. Es un boletín de calidad.

Quizá sería conveniente que hubiera más difusión del mismo entre los estudiantes de Máster y Doctorado para darles a conocer la asociación y que se animaran a asociarse.

Me encantaría poder hacerte alguna aportación, pero lo único que se me ocurre que se podría añadir sería un apartado del tipo de Cartas al director, al que los socios puedan hacer llegar sus inquietudes, comentarios acerca de los contenidos de números anteriores, sugerencias o consultas

PD.– ¿Qué es lo que te impulsó a dejar el periodismo para hacer luego un doctorado en lingüística aplicada?

SM.– Estudié Periodismo porque desde siempre me había gustado todo lo relacionado con el lenguaje y la comunicación, pero cuando comencé a trabajar me sentí bastante decepcionada y decidí continuar formándome al mismo tiempo como profesora de lengua española. En esa época, además, estaba aprendiendo alemán, así es que empecé a interesarme por las ofertas de trabajo y las becas de doctorado en Alemania. Cuando supe de la plaza de lectorado que se había abierto en la Universidad de Bielefeld, no dudé en pedirla. Fue una auténtica suerte que me la concedieran y una de las mejores experiencias de mi vida. Tuve ocasión de enseñar español en un contexto inmejorable, de realizar la tesis doctoral y de aprender alemán. Cuando llegué allí seguía con la idea de un doctorado en ciencias de la información, pero a los pocos meses de dar clases de ELE me di cuenta de que la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas era lo que verdaderamente me interesaba y que la enseñanza era mi verdadera vocación.

PD.– Durante varios años has sido profesora de español en una universidad alemana y luego, en 2008, has tenido una corta experiencia en Madrid como profesora de Lengua castellana y literatura de 1.º y 2.º de la ESO. Naturalmente, los objetivos que se persiguen en ambos casos son diferentes, pero ¿hasta qué punto sirven las técnicas didácticas de E/LE para enseñar español como lengua materna?

SM.– Cuando volví de Alemania encontré trabajo enseguida (por cierto, gracias a una recomendación de una profesora en un congreso de ASELE*) como profesora de ELE, pero tenía tan poquitas horas que decidí complementarlo con la docencia en Enseñanza Secundaria. Al principio estaba asustadísima porque tras mi experiencia enseñando ELE en la universidad aquello me parecía lo más difícil del mundo, pero no me costó mucho adaptarme y la experiencia fue muy enriquecedora, pues aprendí muchísimo. Lo más curioso es que mi forma de enseñar estaba totalmente influida por mi experiencia como profesora de ELE. Daba clase de lengua española en el programa de compensatoria educativa de 1.º y 2.º de la ESO, a adolescentes con problemas de aprendizaje y dificultades para conseguir los objetivos mínimos, con lo que había que realizar adaptaciones curriculares y adaptar la metodología a sus necesidades. Las técnicas que aplicaba en las clases de ELE me vinieron de maravilla y creo que en muchas ocasiones pueden ser útiles para enseñar una lengua materna: trabajámos la lectura comprensiva acompañada de la audición de cuentos o mediante dinámicas de teatro leído, hacíamos dinámicas de interacción oral, trabajábamos de manera lúdica y comunicativa la gramática y la sintaxis, empleábamos recursos de escritura creativa... Fueron muy poquitos meses pero me sentí muy orgullosa del progreso de los alumnos, sobre todo en su motivación hacia la lectura y la escritura.*

PD.– ¿Cómo te sientes más a gusto, como profesora de ELE o como formadora en el Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de E/LE?

SM.– Al principio compaginé durante unos meses ambas ocupaciones, hasta que mi dedicación en la universidad lo hizo imposible. Cada una tiene su atractivo, sin lugar a dudas. Como profesora de ELE puedes ser más creativa, el componente afectivo es más importante y es un trabajo que se disfruta mucho porque es muy dinámico y puede ser tan innovador como te propongas: no hay riesgo de aburrirse. La formación de profesores es más exigente en cuanto a tu propia formación y actualización constante (aunque la enseñanza de ELE también requiera un reciclaje continuo) y la relación con los estudiantes es diferente, pero es un reto muy enriquecedor a nivel profesional y te permite intercambiar experiencias con profesores y futuros profesores de todo el mundo y conocer otras visiones de la enseñanza de las lenguas.

A veces echo de menos la enseñanza de ELE y me encantaría poder compaginarla con mi actual ocupación, pero creo que en estos momentos me encuentro más a gusto en la formación de profesores porque todavía me queda mucho que mejorar en este campo y siento la necesidad de seguir desarrollándome en él.

PD.– Varias de tus publicaciones tratan de estrategias y en relación con esto se insiste mucho en la motivación como factor esen-

cial del aprendizaje. Es evidente que este no se va a producir si no existe un interés previo por la materia objeto de aprendizaje. ¿Qué se puede o debe hacer cuando la llamada "motivación extrínseca" no da resultado?

SM.– Es importante que el aprendiz descubra la motivación intrínseca, la que se deriva de su propio esfuerzo y de disfrutar del proceso de aprendizaje de una lengua. Algunas veces el miedo al error, la imagen de uno mismo como mal aprendiz de lenguas o la vergüenza a pronunciar mal o equivocarse en público hace que los alumnos se desanimen. La reflexión sobre los puntos fuertes de cada uno y la práctica de la lengua en situaciones extraacadémicas, decididas libremente, que resulten más agradables para los alumnos (la lectura voluntaria de un libro, ver una película, escuchar canciones), en ocasiones pueden despertar más la curiosidad y reforzar la autoconfianza de los alumnos que las dinámicas del aula, y con ello, incrementar las ganas de seguir aprendiendo esa lengua.

En mis inicios aprendiendo alemán me costaba muchísimo entender los audios en clase y me daba pánico hablar delante de los compañeros, pero me gustaba tanto leer, que las ganas de comprender las novelas que sacaba de la biblioteca me hicieron seguir esforzándome. Creo que en el acercamiento a una nueva lengua hay siempre un elemento que a cada uno puede ayudarle a discubrir el placer de aprenderla. Todos podemos ser buenos en algo y eso es lo que nos satisface y ayuda a avanzar.

PD.– Hoy que está de moda el autoprendizaje y el aprendizaje *online* ¿cuál es tu opinión acerca de la enseñanza reglada (y también no reglada) de una lengua extranjera o segunda lengua en aulas repletas de alumnos? Si no es fácil corregir esta situación por distintos motivos -económicos, administrativos, políticos, etc.- ¿qué puede hacer el profesor?

SM.– Afortunadamente cada día se apuesta más por los grupos reducidos en la enseñanza presencial, tanto reglada como no reglada, aunque es cierto que en algunos contextos todavía pueden encontrarse aulas con más alumnos de los deseables para llevar a cabo una didáctica que permita una adecuada práctica de la lengua. El profesor podrá emplear distintas formas de agrupamiento en el aula para diversificar al máximo el tipo de actividades que propondrá a la clase y para favorecer la interacción entre los alumnos, pero no podrá ofrecer una retroalimentación adecuada de todas las actividades a todos los aprendices. Y no hay que incurrir en la "solución" de dejar el grueso de las actividades como deberes para casa (aunque haya algunas que sea mejor realizar fuera del aula, claro está), pues puede contrariar las expectativas de los alumnos sobre el aprendizaje en clase. El uso de recursos digitales para realizar audiciones de manera individual con buena calidad acústica, así como para grabar y compartir en línea las producciones orales o escritas de los alumnos puede ser útil para suplir la imposibilidad de trabajar en gran grupo en el aula y para tener un registro accesible del trabajo de los alumnos, que permita conocer su evolución, tanto para la planificación de la enseñanza como para la evaluación. También la introducción de sistemas de evaluación por pares, autoevaluación guiada o portafolios puede ayudar a los estudiantes y al profesor a un mejor seguimiento de sus progresos.

PD.– Uno de los objetivos clave de la política lingüística del Consejo de Europa es fomentar el plurilingüismo. ¿Cómo debe entenderse esta propuesta? ¿No crees que es una aspiración demasiado optimista?

SM.– Pienso que no se trata de conseguir un nivel de dominio en todas las lenguas que se manejen, ni de conocer muchas de ellas, sino de aceptar el valor de todas ellas, de desarrollar una actitud abierta y proactiva hacia la intercomprensión y despertar la curiosidad por aprender más de una lengua, aunque no sea para llegar al nivel de perfeccionamiento. A veces creemos que el bilingüe es solo el que domina una lengua extranjera tan bien como la materna, y nos avergonzamos de hablar otras con dificultad o de entender alguna sin hablarla, cuando eso debería ser motivo de orgullo porque nos está facilitando el entendimiento con otro grupo de hablantes. Las competencias que poseamos en cualquier lengua extranjera, sean las que sean, tienen que valorarse positivamente y concebirse como una oportunidad para la comuni-

cación, no como una carencia.

Por otra parte, si el fomento del plurilingüismo conlleva un incremento de recursos por parte de las administraciones para el aprendizaje de las lenguas, entonces estamos de suerte con la aspiración del Consejo de Europa.

PD.– En el año 2012, ASELE publicó la monografía *La lengua materna en el aula de ELE* escrita por Mar Galindo en la que se recogen los resultados de una amplia investigación en torno a este tema tabú durante mucho tiempo. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

SM.– El uso de la lengua materna en el aula puede ser un recurso más al servicio del aprendizaje de ELE si el docente sabe aplicarlo adecuadamente. Puede resultar de gran utilidad con diversas finalidades: para la organización del trabajo en parejas o grupos, para emplear el análisis contrastivo para aclarar aspectos gramaticales o discursivos, etc. En el área que más he tenido ocasión de trabajar, la didáctica de la comprensión auditiva, yo recomiendo el uso de la lengua materna en la resolución de algunas actividades para permitir a los alumnos que se concentren en comprender la audición sin tener que esforzarse en responder siempre en español, lo que a veces interfiere negativamente en la comprensión oral porque no pueden retener la información en la memoria al tiempo que preparan la respuesta en la lengua extranjera.

En Nebrija estamos trabajando actualmente en un proyecto de enseñanza de español para inmigrantes chinos y el uso de la lengua materna está resultando un elemento clave para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje: los aprendices (principiantes de ELE) disponen en el aula de la ayuda de un mediador lingüístico y cultural, y reciben material de apoyo con la traducción al chino para prepararse en casa la siguiente sesión. Su satisfacción con este sistema está siendo muy alta y su rendimiento muy positivo.

PD.– Después de todo lo que se ha investigado y escrito en los últimos años sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas ¿qué falta aún por descubrir para que no resulte tan difícil aprender una segunda lengua?

SM.– No creo que existan las recetas mágicas para el aprendizaje de ninguna disciplina. El aprendizaje de las lenguas requiere tiempo, constancia y mucha práctica. Quizá nos falte paciencia y humildad para aceptar que desenvolverse en otro idioma con habilidad (incluso en el propio) es algo que se mejora cada día y no tiene fin.

PD.– Una de tus líneas de investigación es la enseñanza de español a inmigrantes. ¿En qué estado se encuentra hoy día la evaluación y certificación del español como L2?

SM.– Con las nuevas pruebas para obtener la nacionalidad española ha vuelto a ser noticia el asunto de la certificación del español como L2, lo que no significa que se hayan revisado por ello los fundamentos de la evaluación ni la metodología que se está aplicando con este grupo meta.

El español para inmigrantes se denomina así por las circunstancias sociales que comparten estos nuevos hablantes, que son independientes de su capacidad de aprendizaje lingüístico. Se trata de un colectivo sumamente heterogéneo en cuanto a distancia lingüística y cultural respecto al español, experiencias lingüísticas previas, competencias de aprendizaje lingüístico y bagaje educativo. Por eso no siempre resulta adecuado aplicar la misma metodología de enseñanza ni de evaluación con todos por igual.

Sería conveniente que salieran a la luz más publicaciones sobre los estudios y experiencias que se están llevando a cabo en el área de la evaluación certificadora de español para inmigrantes, pues es un ámbito en el que, dada la heterogeneidad del grupo a la que me refería antes, todavía queda bastante por mejorar.

PD.– Las mujeres estáis de enhorabuena porque no solo el FMI aboga por incrementar la presencia femenina en el mundo laboral sino que, según el último Informe del Instituto Peterson estadounidense, las empresas con más mujeres al mando son más rentables que aquellas en las que los hombres ocupan cargos directivos. ¿Será por eso por lo que cada vez hay más profesoras, y no solo del E/LE?

SM.– Nunca he creído en los estereotipos sobre profesiones "típicas" de mujeres o de hombres, pero puede que haya algo de cierto en que la enseñanza es una profesión que goza de más aceptación entre nosotras, sobre todo en el área de las lenguas (o somos más o tenemos más visibilidad porque participamos más en actividades de formación, redes sociales, etc.). Pero todavía estamos bastante lejos del equilibrio en la ocupación de cargos directivos en todos los ámbitos.

PD.– Finalmente, dada tu trayectoria docente ¿crees que quienes han nacido en España y aspiran a enseñar E/LE deberían tener una experiencia previa en un país extranjero?

SM.– Lo ideal sería que todos los universitarios, independientemente de su área profesional, pudieran tener una experiencia en un país extranjero, pues es algo que te abre la mente y te dota de una serie de competencias interculturales y sociales muy valiosas a nivel personal y laboral.

En el caso de los futuros profesores de ELE, me parece casi imprescindible. El hecho de tener que desenvolverse como nuevos hablantes y en un contexto cultural diferente, el sentirse aprendiz de otra lengua en todas las situaciones comunicativas del día día, te proporciona una capacidad de reflexión sobre el aprendizaje, el uso de la lengua y las diferencias interculturales que no se puede aprender en ningún programa de formación de profesores.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna

¿Puede la *inventación* de palabras *peorar* la competencia léxica?

Cuando ya está notablemente consolidada la reflexión sobre muy diversos ámbitos del español como lengua extranjera y cuando los estudios de morfología léxica del español se multiplican en los últimos años, resulta más que llamativa la escasez de estudios que se acerquen reflexivamente a las diversas cuestiones que atañen al ámbito de la formación de palabras en su relación directa con el ELE. Como ya hemos dicho en alguna ocasión, si la morfología –más en concreto, la morfología léxica– fue considerada durante años como la cenicienta de los estudios sobre lengua española, el otro zapato de cristal, sin duda, lo había perdido la indagación morfológica en el ámbito del ELE. Por suerte, y en los últimos años, poco a poco, las calabazas se van tornando en carrozas... ¡Esperemos que el cuento siga!

En este sentido, un ámbito al que sí se le ha dedicado cierta atención (aunque todavía insuficiente) es el de la hipergeneralización de los aprendices de ELE al acuñar palabras derivadas en español. Hace ya años que investigadoras como Sonsoles Fernández, Claudia Fernández o Marta Baralo, entre otras y otros, reflexionaron sobre la incidencia de estos fenómenos en la enseñanza-aprendizaje de ELE. La capacidad hipergeneralizadora de los aprendientes de ELE está motivada por los paradigmas que funcionan en el sistema de la lengua y da lugar a la creación de unidades léxicas complejas no siempre aceptadas normativamente: *examinación, medical, atractividad, consejar, destinación, aterrizamiento*...

Muchos de estos fenómenos de hipergeneración se ponen de manifiesto tanto en estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras como en estudios interidiomáticos sobre comparación de procedimientos lexicogenéticos en lenguas diversas.

Es además una cuestión con la que los hispanohablantes se enfrentan también al aprender una lengua extranjera: todos hemos creado alguna vez palabras en otro idioma –a través de diferentes procedimientos lexicogenéticos– que pensábamos que eran totalmente correctas –y tal vez lo fueran desde un punto de vista del *sistema*– pero nos hemos encontrado con la sorpresa de que esas palabras posibles resulta que no existían o no se usaban en esa lengua –no estaban sancionadas o aceptadas *normativamente*–.

Formulado de modo simplista, la cuestión viene a ser: ¿qué pasa con las palabras derivadas posibles –pero no recogidas en los diccionarios– que usan los alumnos de ELE?

Empecemos por lo general. Desde hace ya bastante tiempo, se han incorporado al análisis morfológico de los fenómenos de formación de palabras dos conceptos tan necesarios como operativos: "palabra existente" y "palabra posible"; conceptos que guardan relación con otros más difundidos entre el público en general, como son los de "norma" y "sistema". Si lo que pretendieran los estudios morfológicos fuera simplemente clasificar o describir las palabras de un determinado corpus lexicográfico o de un diccionario, el concepto de "palabra posible" no sería importante pero, por suerte, no es esta la vía que en la actualidad se sigue en los análisis de la formación de palabras. Hoy en día, en los estudios morfológicos no se trabaja solo con esas formaciones existentes o atestiguadas sino también con las palabras derivadas que pueden formarse regularmente a través de la aplicación de una regla de formación de palabras que sea operativa en un determinado idioma; y es por eso por lo que el concepto de "palabra posible" es capital. En resumen: las palabras complejas morfológicamente posibles del español son tanto las que sí están atestiguadas (prueba de que son posibles es que existen) como aquellas que, sin estarlo, se pueden conformar de modo regular. Las razones

por las que una palabra posible no se actualiza –no se hace "existente"– pueden ser de muy variada naturaleza y ahora no puedo extenderme en este asunto. Baste con un ejemplo, que únicamente ilustra una de las múltiples razones que pueden explicar la inexistencia o escasísimo uso de ciertas palabras posibles. Si formamos regularmente y usamos con frecuencia *administrador*, *boxeador* o *cazador* (que proceden de *administrar*, *boxear* y *cazar*), ¿por qué, sin embargo, no sentimos la necesidad de usar la correctísima formación *robador* para designar a 'alguien que roba'? Pues simplemente (o, más bien, entre otras cosas) porque existe ya *ladrón*, palabra que "bloquea" la operatividad de la bien formada *robador*. De todos modos, como bien sabemos, bloquear no es impedir, como bien demostró ya en lejanos tiempos don Luis Góngora al hablar de "el mentido *robador* de Europa".

Que una palabra no esté en los diccionarios no es razón suficiente como para estigmatizarla... siempre y cuando cumpla las reglas de formación operativas en español; porque –también es cierto– habrá otras palabras que no solo es que no existan sino que no son "posibles" a menos que nos enfrentemos con la pautas asentadas en los procesos lexicogenéticos. Pongo un ejemplo que explica estos límites, no siempre discretos ni tajantes. Sabemos que podemos formar cientos de adverbios en *-mente* en español y que solo unas decenas aparecen en los diccionarios. Pero también debemos saber que ciertos adverbios en *-mente* no solo no están recogidos en los diccionarios sino que en realidad no son (o no parecen ser) "posibles", en la medida en que no respetarían las reglas del español (los lingüistas decimos que hay ciertas "restricciones"): por ejemplo, **jovenmente*, **pequeñamente* o **viejamente* no existen pero tampoco parecen posibles porque los adjetivos calificativos que denotan características físicas concretas o propiedades sensoriales (*joven, pequeño, viejo*...) no pueden formar adverbios en *-mente*. De ahí, precisamente, que podamos escuchar que *Es altamente improbable que bajen los impuestos* (donde *altamente* no codifica significado alguno relacionado con la cualidad física de ser *alto*) pero que a nadie se le ocurra decir –si el azar le brinda la ocasión de cruzarse con Pau Gasol y su hermano Marc por la calle– algo así como... *Mira qué altamente caminan los dos hermanitos*.

El estudio de estos posibles "fallos" léxicos cometidos por los aprendices de ELE se ha integrado en el marco del estudio de la interlengua y del análisis de errores. En esa línea, los errores de los aprendices de una lengua extranjera no se consideran datos negativos que es necesario evitar a toda costa, sino pasos imprescindibles en el proceso de adquisición de una lengua. El análisis de esos errores ilustra sobre el proceso mismo, sus estrategias y su evolución, al tiempo que permite planear las acciones didácticas más operativas y rentables en el marco de la enseñanza-aprendizaje del léxico.

Lejos de lo que uno pudiera pensar irreflexivamente, los errores léxicos no se producen porque sí ni de modo incontrolable, imprevisible ni aleatorio. Ya en 1992, Sonsoles Fernández puso de manifiesto algunos mecanismos que podían intervenir en la génesis de esos errores: aplicación de un sufijo existente en la lengua a casos en los que la norma no lo ha generalizado (*malignosa, escritero, insignificativo*); problemas en la derivación etimológica (*preciar* [< *precio*] por *apreciar, caloroso* [< *calor*] por *caluroso*, *pacible* [< paz] por *apacible*); etimologías populares mezcladas con paranomasias (cuando el alumno dice *muchila* en vez de *mochila* animado, quizás, por la idea de que en ella cabe *mucho*), etc. Se trata, en muchos casos, de una hipergeneralización a través de la aplicación de paradigmas que funcionan en el sistema del español pero que, a veces por razones difíciles de precisar, no se han extendido a todas aquellas palabras susceptibles de seguir esos patrones derivativos. Otra vez... ¡el *sistema* frente a la *norma*!

Los extranjeros "inventan" palabras por imitación pero también porque el proceso de adquisición es un proceso inevitablemente creativo. En todo caso, esos errores demuestran no que el alumno sea durillo de mollera sino, bien al contrario, que está empezando a interiorizar los

mecanismos lexicogenéticos de nuestra lengua. Naturalmente, y como es bien sabido, también influye en la *invención* de palabras derivadas la lengua materna del aprendiente de español. Eso hace que sea precisamente entre lenguas cercanas (por ejemplo, el italiano y el español) entre las que más cruces puedan darse. No es extraño que los españoles italianicen a ojo su base léxica española ni que los italianos españolicen sus bases léxicas italianas. Si uno compara palabras derivadas en italiano y en español, se observa con claridad que los deslizamientos posibles entre unos sufijos y otros están servidos: *camionista – camionero, viaggiatore – viajero, pensionato – pensionista, conferma – confirmación, turbamento – turbación, lentezza – lentitud, vedovanza – viudedad…*

Hace también bastantes años que Marta Baralo explicó con claridad estos fenómenos. Ella partía de algunas expresiones portuguesizadas que se habían colado en escritos en español de alumnos lusos: *El* ***despreparo*** *de los centros educativos y con ellos, nuevas* ***descubiertas*** *en el área de español / ella representa un mayor* ***comprometimiento*** *con la enseñanza / dando* ***proseguimiento*** *al proyecto / hacia cambios más* ***abrangentes*** *y de más calidad*. Así lo explicaba Baralo con meridiana transparencia: "Todos los nombres subrayados son construcciones transferidas del portugués al español, que podrían haberse construido de esa misma manera en español. Se trata de nombres deverbales, que proceden de verbos de acción y que admiten los afijos de nominalización abstracta *-o, -miento* y *-ción*. En realidad, no hay ninguna regla morfoléxica que impida estas formaciones idiosincrásicas, por lo que estos nombres podrían pertenecer al español, aunque no existan realmente. Solo el devenir histórico particular de la palabra hace que exista *compromiso* en vez de **comprometimiento,* y que no exista **despreparo* y solo se pueda decir en español *falta de preparación*".

Todo esto viene a demostrar que equivocarse no es un crimen, sino un paso hacia el éxito: el aprendiz de ELE ya irá asumiendo progresivamente cuáles van siendo los límites que la norma española (que, además, puede ser cambiante) va imponiendo a las posibilidades regulares del sistema. El alumno no inventa a través de un diabólico plan cuyo objetivo sea confundir al profesor sino que rentabiliza al máximo las posibilidades que el español le ofrece. Precisamente por ello, lejos de poner cortapisas al espíritu creativo del alumno, hay que fomentar los mecanismos de generación de palabras nuevas. La práctica comunicativa real ya ira tamizando las voces que, aun siendo sistemáticas, no suelen operar habitualmente (o nunca) en español.

Salvando las distancias, este de la hipergeneración o hipergeneralización es un proceso de construcción creativa parecido al que se produce a lo largo del desarrollo del lenguaje infantil. Las idiosincrasias léxicas de un no nativo y las sorprendentes creaciones de los niños se ajustan en ambos casos con frecuencia a patrones de hipergeneralización de lo ya conocido. Y ambas son muestras que nos ayudan a comprender cómo funciona la mente en su proceso de asentamiento lingüístico. No se trata de un proceso que pretenda violar reglas porque sí sino, más bien al contrario, dar carta de naturaleza ¿excesivamente? amplia a reglas operativas en español. Conformar creaciones léxicas erróneas pero posibles no demuestra un agujero negro en el dominio del léxico sino todo lo opuesto: subraya la progresiva adquisición de una determinada regla de formación de palabras. Y eso es bueno para el niño, para el aprendiz de ELE y… ¡para el padre, la madre o el profesor!

Tanto el niño como el aprendiz de ELE desarrollan el arte de saber construir y procesar palabras nuevas que no se conocían previamente así como la capacidad de interpretar el significado composicional de palabras morfológicamente complejas.

El maestro italiano Gianni Rodari, en su archiconocida *Gramática de la fantasía* y en decenas de cuentecillos, nos dejó gloriosas páginas que demuestran la capacidad inventiva que subyace al idioma y que nos anima a fomentar el propio espíritu lúdico no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas sino en los procesos creativos-literarios que sí pueden vio-

lar incluso las teóricamente sacrosantas leyes de las reglas de formación de palabras. Rodari inventa y juega, juega e inventa: *desnavaja* ('objeto fantástico y pacifista, que no sirve para sacarles punta a los lápices, sino para hacérsela crecer cuando se ha gastado'); *desperchero* ('el contrario del perchero: no sirve para colgar la ropa, sino para descolgarla sin *despecho*'); *descañón* ('que sirve para deshacer la guerra, más que para hacerla'); *máquina desfotográfica* ('que en lugar de hacer fotografías hace caricaturas, y así nos reímos'); *despincel* ('que permite deshacer un cuadro si no es muy bueno'); *despelear* ('para evitar los conflictos y hacer que los enemigos sean cordiales vecinos'); *indeber* ('un deber que no hay que realizar en casa sino hacerlo pedazos'); *insombrero* ('para quien no siente nunca crudo frío en la cabeza')...

Es cierto que el espíritu creativo de nuestros aprendices de ELE debe ser reprimido en ocasiones para que puedan discernir entre lo posible y lo (teóricamente) imposible, pero no es menos cierto que, en ocasiones, lo imposible es más bello que lo posible. ¿*Habla mal* quien inventa palabras? ¿*Habla mal*, entonces, nuestro admirado Mario Benedetti cuando teje esta lúdica justa entre alumno y profesor? (Benedetti, "Todo lo contrario"):

— Veamos –dijo el profesor–. ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de IN?
— OUT –respondió prestamente un alumno–.
— No es obligatorio pensar en inglés. En español, lo contrario de IN (como prefijo privativo, claro) suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.
— Sí, ya sé: *insensato* y *sensato*, *indócil* y *dócil*, ¿no?
— Parcialmente correcto. No olvide, muchacho, que lo contrario del *invierno* no es el *vierno* sino el *verano*.
— No se burle, profesor.
— Vamos a ver. ¿Sería capaz de formar una frase, más o menos coherente, con palabras que, si son despojadas del prefijo IN, no confirman la ortodoxia gramatical?
— Probaré, profesor: "Aquel dividuo memorizó sus cógnitas, se sintió dulgente pero dómito, hizo ventario de las famias con que tanto lo habían cordiado, y aunque se resignó a mantenerse cólume, así y todo en las noches padecía de somnio, ya que le preocupaban la flación y su cremento".
— Sulso pero pecable –admitió sin euforia el profesor–.

Errores (¿horrores?), hipergeneralizaciones, hipergeneraciones, juegos de palabras, jitanjáforas... todo ello viene a demostrar que el ser humano es un *homo sapiens* pero también, y por suerte, un *homo ludens*.

dserrano@unizar.es
https://unizar.academia.edu/DavidSerranoDolader
http://morforetem.wordpress.com

Más allá de las fronteras de mi aula: PDP ELE existe

"Education is a process of living"
John Dewey

Sabemos que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Esta idea que hoy en día se repite con bastante asiduidad, como algo de rabiosa actualidad en pedagogía, no es, sin embargo, una idea novedosa. Tampoco lo es aquella que preconiza cuestiones como que la tecnología proporciona condiciones indispensables para que el aprendizaje ocurra o sea eficaz. Lo único es que esta última afirmación no es del todo cierta. A decir verdad, la tecnología es tan sólo un instrumento, un medio. Lo que sí nos interesa de la tecnología es todo aquello que se encuentra relacionado con la portabilidad, la usabilidad, la disponibilidad y la promoción de la interacción, la implicación y la multimodalidad en circunstancias en que ello es posible, para ensanchar espacios situacionales en los que poder practicar, tomar contacto con los contenidos así como relacionarlos con nuestra experiencia. En todo esto, se encuentra su principal fuerza, sin ninguna duda: la ruptura espacio-temporal que proporcionan los espacios digitales contribuye a favorecer que dicho proceso de aprendizaje, que decíamos que ya sabemos que es para toda la vida, siga siendo continuo.

Es verdad que, tradicionalmente y todavía hoy, se ha vinculado la formación al aquí y ahora. Nuestro inconsciente está acostumbrado a eso. Así, el acto pedagógico de enseñar se suele representar en nuestra mente como todo un ideario en el que un curso sucede en un ámbito concreto, que puede ser de mayor o menor duración, en los espacios *de-limitados* por los muros del aula de la institución educativa correspondiente e impartidos por un profesor. La llegada de la tecnología convive, en ese aquí y ahora de la fecha de publicación de este artículo, con esta circunstancia y esta realidad de penetración de la tecnología en nuestras vidas. Lo tecnológico está empujando a que esa imagen de lo presencial poco a poco se vaya enriqueciendo, que no desplazando. Cuando la tecnología está al servicio de la pedagogía y no al revés, el acto pedagógico de enseñar se nutre y trasciende, los muros de los espacios de aprendizaje desaparecen y aparece la ubicuidad, esa transversalidad comunicativa por la cual somos capaces de estar en presencia de ciertas personas mientras hablamos con otras que están ausentes gracias al móvil, la *tablet* o cualquier otro dispositivo electrónico. La educación se está transformando e integrando en una red de conexiones, está discurriendo de manera electrónica soportada por cableado, fibra óptica y artefactos inalámbricos procurando que la humanidad y la voz de las palabras se acerquen hasta crear multiversos, allá donde antes solo había un universo: el aula física.

Ese llegar a cualquier lugar y en cualquier momento que convive también con la realidad física ha originado que se hayan creado espacios duales, y con ello unos procesos denominados *aprendizaje formal* y *aprendizaje no formal* que han sido entendidos como si fueran elementos confrontados, cuando en realidad se siguen necesitando mutuamente. A esto se añade, el hecho de que la invasión de los dispositivos móviles ha resucitado el concepto de aprendizaje ubicuo-que ya existía- (Kalantzis y Cope, 2006), y nos ha hecho reflexionar sobre otro tipo de aprendizaje, denominado informal, que es simplemente aquel que se produce de forma incidental, serendípica, y al que contribuye de forma irremisible la prolífica producción de contenidos y la facilidad de acceso a la Red de las clases medias allá donde hay posibles económicos.

En este contexto de hibridismo entre lo presencial-digital y de expansión es en el que se de-

sarrolla, en la primera década del siglo XXI, ese formato antes novedoso de cursos masivos en el ámbito educativo y formativo: el MOOC (*Massive Open Online Course*).

Este acrónimo anglosajón que podríamos traducir como Curso Online Masivo y Abierto (COMA) representa un modelo de aprendizaje que bebe de la teoría conectivista de Siemens y Downes como principales precursores, quienes realizaron una sugerente y adecuada interpretación de las posibilidades que ofrece la red para conectar y producir sinergias para el aprendizaje y desarrollo de competencias dentro de la era digital. Así, este modelo destaca la acción de co-construir el conocimiento mediante el establecimiento de nodos de aprendizaje, dando lugar esto último al desarrollo del Entorno Personal de Aprendizaje (EPA, o PLE en su acrónimo inglés) (Adell y Castañeda, 2013) y de la Red Personal de Aprendizaje (RPA), gracias al uso de herramientas digitales para la curación, creación, reelaboración y difusión de contenidos, y de otras de comunicación que nos conectan y nos facilitan el intercambio a través de la Red.

Las posibilidades de aplicación de este formato son múltiples, ya que no se trata de una metodología ni de un modelo concreto. De hecho, dentro de los MOOC conviven diferentes tipologías en función del diseño instructivo con el que se crean. De este modo, podríamos hablar fundamentalmente de dos tipos: xMOOC y cMOOC (Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Vázquez Martínez, 2014). Las diferencias entre ambos se explican por el diseño o planteamiento pedagógico. En el primero, más próximo al conductismo, se utilizan plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) en las que se disponen el contenido y las actividades, y la evaluación se realiza entre pares. El rol del profesor sigue siendo importante en la distribución de tales contenidos y en la propuesta de actividades, aunque este cede su protagonismo a los estudiantes para que sean ellos los que compartan experiencias y reflexiones mediante el uso de foros u otras herramientas de interacción en la propia plataforma o a través de redes sociales.

En el segundo la estrategia es conectivista (Siemens, 2004) y la base es la creación de conocimiento compartido mediante el uso de las redes sociales y la creación de esos entornos personales de aprendizaje que hemos señalado con anterioridad. Así pues, el aprendizaje se produce exclusivamente a través de la interacción entre personas y no a partir de la realización de actividades basadas en un contenido dado.

En este panorama, que hemos presentado de forma muy general, es en el que se comprende el Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de ELE (PDP ELE) de Editorial Edinumen. Así, PDP ELE es el resultado de una apuesta más por la innovación en la formación continua de profesores de español de todo el mundo, que contribuye a completar toda la oferta formativa que la editorial ya desarrollaba de manera presencial en más de una decena de países a través de sus conocidas jornadas didácticas y encuentros ProfELE, y que materializa nuestro trabajo de investigación y reflexión para innovar en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. En esta edición, ha contado además con la colaboración y respaldo de instituciones tan relevantes como el Instituto Cervantes, ASELE, el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad de La Rioja, que es la encargada de certificar este curso con un diploma equivalente a 4 créditos ECTS.

Se trata del primer MOOC dentro de este ámbito concreto de la formación continua del profesorado de ELE, cuenta con número de registros en la plataforma superior a los 8000 inscritos y con más de 2700 participantes de 120 países matriculados en el curso. Aunque se podría afirmar que PDP ELE es un MOOC, ya que reúne todos los semas que cubren el significado terminológico (masivo, abierto y en línea), representa, sin embargo, un caso diferente. No se trata de un modelo meramente trasplantado al mundo ELE, sino que, para bien y para mal, posee su propia unicidad y se podría decir que, en cierto modo, toma elementos de los dos tipos de MOOC que hemos caracterizado anteriormente. Así, como guía común para todos los par-

ticipantes, PDP ELE propone un programa de contenidos compuesto fundamentalmente por *podcasts* y vídeos en los que se da cabida a reconocidos expertos internacionales de la didáctica de segundas lenguas junto con otras voces -también expertas- procedentes de otros ámbitos de la educación y que aportan interdisciplinariedad y sinergia para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cualidad de proporcionar contenido nos acercaría más a ese modelo de xMOOC del que hemos hablado. Como complemento a estos contenidos audiovisuales también se pone a disposición de los participantes una serie de referencias bibliográficas interactivas para que puedan ampliar y profundizar sobre cada uno de los temas planteados, con el objetivo de favorecer la reflexión e interacción entre ellos a través de los foros. Es decir, vídeo, audio y referencias son los estímulos para crear una situación en la que desarrollar el aprendizaje del profesor de ELE. Solo eso, estimular y crear expectativa. Los contenidos, por supuesto, no están acabados. La función del participante es partir de ahí y llegar hasta donde pueda. El programa posee una estructura vertical articulada mediante capítulos en los que se propone un hilo argumental común que da cohesión a los 3 niveles que componen cada uno de estos 5 capítulos que conforman el curso. Esto es otra novedad en un curso de formación continua. Frente a los modelos descriptivos en los que se enumeran asignaturas o contenidos como ítems aislados, PDP ELE tiene una naturaleza narrativa que sigue muy de cerca presupuestos como los de Jerome Bruner, por los cuales "aquello que posee una estructura narrativa no se pierde en la memoria" (Bruner, 2000). Tiene una semántica que salvaguarda la acumulación de información en departamentos estancos, así se produce la hibridación e interrelación de todo lo que se muestra en el programa por capítulos; unos episodios que, por cierto, están siempre relacionados entre sí y así hacen como una bola de nieve que desciende por una ladera y cada vez alcanza mayor grosor. Como parte de estos contenidos que se disponen en la plataforma del curso (http://profele.es) cada capítulo va acompañado de un *webinar* en el que se presenta una visión más práctica y aplicada de lo visto y escuchado en esos niveles que forman el cuerpo de cada capítulo, y una *master class* donde recoger investigaciones de campo más específicas con profesores-investigadores del ámbito universitario que muestran cómo lo visto a lo largo de todo el capítulo puede ser contrastado con los datos extraídos de esos estudios que han llevado a cabo. La principal ventaja en cuanto a disponer de esta serie de contenidos es que aseguran una importante característica como es la durabilidad que otorga el propio medio digital, lo cual facilita que los participantes puedan acceder a ellos de manera recurrente para adaptar el ritmo de trabajo a sus circunstancias. Este es un factor, que junto con la duración de un mes de cada capítulo, ayuda a reducir esa ansiedad que podría generar el tener que conjugar la formación continua con otras obligaciones personales y profesionales.

Una vez que se han visualizado los contenidos, se propone una serie de actividades de reflexión en las que los participantes comparten sus ideas sobre lo tratado así como sus experiencias, es decir, co-construyen significados a partir de su estadio de formación y tratan sobre la aplicación de esas orientaciones a sus clases. Aprenden los unos de los otros. Estas actividades se realizan mediante foros dentro de la plataforma donde se van abriendo distintos hilos de discusión para que a las ideas y reflexiones aportadas por cada uno de los participantes se puedan añadir comentarios y sugerencias sobre las mismas, haciendo que se establezca un flujo de retroalimentación entre pares que proporcione nuevas ideas y reflexiones.

La última actividad de cada capítulo es aquella que podríamos decir que trasciende el planteamiento más conductista de los xMOOC para llegar un modelo más próximo a esos conectivistas denominados cMOOC. Este paso se consigue a través de la propuesta de la realización de una práctica individual abierta en la que se recupere todo aquello sobre lo que se ha reflexio-

nado durante el capítulo para recogerlo en un diario de aprendizaje en formato blog que pueda ser posteriormente difundido a través de los distintos canales que nos ofrece la Red, tales como el uso de un grupo de *Facebook* o de la etiqueta #PDP_ELE en *Twitter*. Este sería el contenido genuino creado por cada participante que, gracias a su carácter líquido y a la posibilidad de ser compartido a través de distintos canales, contribuye a esa generación de conocimiento del que poder beneficiarse en su práctica docente diaria por ser un banco de actividades o materiales tanto para la reflexión como para la puesta en práctica en el aula.

A pesar de todo lo comentado hasta ahora, no parece conveniente caer en un exceso de positivismo, ni en discursos solucionistas, tan habituales en los temas relacionados con el uso de la tecnología, que parecen venir impulsados por ese viento de cola que provoca cualquier tendencia aceptada de forma amplia. Es importante reconocer las debilidades asociadas a estas propuestas y tratar de aportar soluciones mediante la evolución en el diseño de los cursos. Sabemos por la tradición de la formación en línea, que uno de los principales retos de esta modalidad es el que tiene que ver con la implicación y la motivación de los estudiantes que se enfrentan a un ecosistema digital donde el aislamiento e individualismo juegan un papel importante en el abandono y donde los procedimientos *alguien tutoriza y yo me dejo tutorizar* se desvanecen. De hecho, no parece para nada desdeñable el que la tasa de abandono en los MOOC se sitúe por lo general en torno al 95%, ya sea como consecuencia de estas circunstancias o de la gratuidad de los mismos, que hace que muchos usuarios, denominados *lurkers*, se inscriban sin una intención real de realizarlos o con el objetivo simplemente de curiosear. Así las cosas, ¿qué recursos decidimos emplear en el diseño instructivo para favorecer esa implicación y, al mismo tiempo, mitigar ese efecto? En primer lugar, proponer un formato que posee un marco de acción, que combina el acceso a contenidos fiables con espacios de participación y colaboración para hacer que el estudiante obtenga, por un lado, la sensación de control, la sensación de no estar perdido, porque conoce los objetivos y la materia a tratar; y, por otro, estimular la sensación de pertenencia a una comunidad de personas con las que comparte intereses e inquietudes. En PDP ELE no estás solo. Un MOOC es también un ejercicio que te conduce a desaprender y reaprender nuevos comportamientos de aprendizaje. Un MOOC es un ejercicio sano de reeducación.

En segundo lugar, el desarrollo tecnológico nos ha permitido aplicar técnicas como la gamificación o ludificación* (no hay diferencia entre ambos términos), a través de la cual se introducen dinámicas, mecánicas y elementos del juego y cuyo objetivo es influir en la conducta de los estudiantes para favorecer su implicación, su constancia y perseverancia, su sensación de logro y de avance en esas actividades de aprendizaje (Foncubierta y Rodríguez, 2014). La inclusión de los *avatar*, para favorecer la creación de identidades digitales y la dinámica del curso, permiten afirmar que PDP ELE es una narración, una historia que podemos contar a través de los distintos capítulos (el término no fue escogido al azar), donde los protagonistas son los propios participantes que, a través de la superación de una serie de retos, que serían las actividades propuestas, van construyendo su propio camino de desarrollo profesional, haciéndose dueños de la acción y de su aprendizaje. La superación de estos retos o hitos dentro de la historia va desbloqueando contenidos de forma progresiva y les proporciona recompensas en forma de insignias que reconocen su esfuerzo y dedicación en ese transcurrir por la historia hacia el premio final que es la última medalla, que les acreditará como merecedores del diploma con el que se pone punto y final al curso.

Narración, retos, avatares y recompensas son, por tanto, esos elementos que podemos reconocer en el juego y que, como dice Mora (2013: 59), no es otra cosa que "el disfraz del aprendizaje". Ese disfraz capaz de generar "círculos mágicos" (Huizinga, 1949) que sostengan el interés y esa

*. Siguiendo la recomendación de la Fundéu, disponible en: http://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/

implicación que buscamos para conseguir una formación continua del profesorado de ELE, un desarrollo profesional más experiencial y memorable porque nada está del todo hecho, porque casi todo está por hacer y cada participante contribuye a la historia con su propio verso.

Os invitamos a descubrir este nuevo modelo de formación del profesorado de ELE como complemento o reciclaje de la formación más formal, que continúa siendo necesaria. PDP ELE no sustituye el aprendizaje formal, PDP ELE lo complementa. Los sistemas duales de aprendizaje no son duales porque se enfrenten, son duales porque se pueden retroalimentar. Y la cuestión no es elegir o decidir si es mejor el uno u el otro, sino observar cómo pueden enriquecerse. De todos modos, la mejor opinión, el juicio mejor fundamentado no será el que se cocine en artículos como este, sino el que provenga de la experiencia y de la reflexión. La mejor manera de saber qué es un MOOC, es haciendo un MOOC. Conoce PDP ELE.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (2000), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. D. C., y Vázquez Martínez, A. I. (2014). *Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas.*

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Cope, B. y Kalantzis, M., "Ubiquitous Learning. An Agenda for Educational Transformation", pp. 3-14, en Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2009), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press. Traducido por Emilio Quintana y disponible en: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf (Consultado el 01/04/2016)

Foncubierta, J.M. y Rodríguez Santos, J.M. (2014), *Didáctica de la gamificación en la clase de ELE*. Editorial Edinumen. Disponible en: https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE

Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*, Routledge & Kegan Paul, London.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial, Madrid.

Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: https://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital (Consultado el 06/04/2016)

José María Rodríguez Santos
chrodriguez@edinumen.es
Editorial Edinumen

Hoy, los profesores de español corregiríamos al mismísimo Nebrija y le haríamos reescribir toda su gramática, porque claramente comete muchos errores de acuerdo con nuestras normas lingüísticas (ver gráfico).

Las sociedades cambian, y junto con ellas, cambian las lenguas y las normas lingüísticas. Lo que antes estaba mal o no existía, ahora está bien. Lo que antes estaba bien, ahora está mal. La corrección lingüística no es un valor absoluto. Es un valor relativo a la norma lingüística *en un grupo social y en un momento determinados*.

La norma explícita es una especie de "reglamento oficial" repetido por todos los textos escolares. Por ejemplo, las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en *–n,-s* o *vocal*, las palabras graves llevan tilde cuando no terminan ni en *–n*, ni en *-s* ni en *vocal*, las palabras esdrújulas siempre llevan tilde. Sin embargo, muy pocos usuarios usan las tildes cuando envían un mensaje de texto en el celular o en las redes sociales. ¿Por qué? Porque en lugar de seguir el reglamento oficial siguen la norma implícita de la comunidad de usuarios de mensajes de texto: porque es más fácil, más simple, más rápido, requiere menos movimientos...

Las normas implícitas tienen un poderoso efecto de unión ideológica. Cuando hay normas explícitas e implícitas diferentes, adherir a una norma o a la otra suele identificar al emisor con la postura ideológica de los emisores de la norma. Por ejemplo, es probable que muchos de los que no usan tilde en sus mensajes consideren que los que usan la tilde son muy cultos, muy anticuados, muy estrictos o muy formales. Los que usan la tilde en todos sus mensajes tal vez consideren que los otros son informales, incultos, desprolijos, apresurados o demasiado jóvenes. Algunos usuarios no usan la tilde pero, tal vez, se sientan culpables de no usarla.

La forma no reglamentaria –es decir, la forma que no sigue la norma explícita– es considerada error en todos los ámbitos sociales conformados por personas para quienes seguir la norma académica es una señal inequívoca de educación, y por lo tanto, de prestigio. Esa misma forma no reglamentaria tal vez pase desapercibida en los ámbitos que basan el prestigio en factores como la cantidad de seguidores en tuiter, la capacidad para generar dinero o la habilidad para resolver problemas técnicos. La tilde está bien en un texto impreso, pero está mal, muy mal, en una línea de código de programación. Y si las empresas de comunicación por celular cobran los mensajes SMS por cantidad de caracteres, las tildes pueden ser muy caras.

Andrea Menegotto
acmenegotto@gmail.com

Coautora de *El microscopio gramatical del español*
http://www.else-argentina.org/libros/el-microscopio-gramatical-del-espanol/

El venezolano Rafael Cadenas gana el premio de poesía García Lorca

El poeta venezolano Rafael Cadenas fue galardonado con el *Premio Internacional de Poesía Federico García Lorca-Ciudad de Granada* en su duodécima edición, según el fallo del jurado en la ciudad andaluza. La poesía latinoamericana y española de los últimos sesenta años "no puede entenderse" sin la obra de Cadenas (1930), según el jurado, que la calificó de "siempre lúcida, deliberadamente marginal y muy callada". El también ensayista y profesor universitario, integrante del grupo "Tabla Redonda" a comienzos de la década de los sesenta, fue distinguido con el Premio de Literatura de Venezuela en 1985 y con el Premio FIL de Literatura en Lenguas Romances, en Guadalajara (México), en 2009. En ediciones anteriores este premio recayó en Rafael Guillén (2014); Eduardo Lizalde (2013), Pablo García Baena (2012); Fina García Marruz (2011); María Victoria Atencia (2010); José Manuel Caballero Bonald (2009); Tomás Segovia (2008); Francisco Brines (2007); Blanca Varela (2006); José Emilio Pacheco (2005) y Ángel González (2004).

(tomado del Boletín *Lengua, Literatura y Educación*, IVILLAB, 2015-4)

¿Desciende la curva de los estudios de español en los EUA?

Por primera vez, desde que la MLA inició sus encuestas en 1958, han caído las matrículas de español, en términos absolutos y relativos. Sigue siendo la lengua más estudiada, más que todas las otras lenguas combinadas, desde 1995; pero la diferencia es cada vez menor. En 1998 eran 111.858 más los estudiantes de español que los de todas las otras lenguas; en 2002, bajaron a 94.623; en 2006, a 68.473; en 2009, a 48.473; y en 2013, a 19.333.

La primera pregunta que los guarismos suscitan es si esto se debe a un descenso de la población hispana. La respuesta es que no, muy claramente. Y en este punto se puede recurrir a los datos del censo que, no se olvide, son datos a la baja, puesto que muchos hispanos no rellenan los impresos censales, precisamente para evitar ser identificados y expuestos a las consecuencias de la política inmigratoria norteamericana. Es verdad que el censo no se usa para ello; pero es comprensible la desconfianza. Los datos se refieren a mayores de cinco años. El 80,38% de los habitantes de los EUA mayores de esa edad hablan inglés, el 19,62%, otras lenguas. De ellas, en el censo de 2010, hablan español 35.437.985 personas, el 62,13% de ese grupo, seguido por el chino, hablado por el 2,96% y el tagalo, por el 2,70%. Habla árabe, en octava posición, el 1,33%. La diferencia, por tanto, es abismal. California (27,36%), Tejas (18,47%), Florida (9,61%) y Nueva York (7,37%) son los estados con mayor porcentaje de hispa-

nohablantes. El de menor es Vermont, con sólo 7.102 hispanohablantes censados, el 0,02%. Alaska es el séptimo por la cola, con 0,06%.

La contradicción entre el crecimiento de hispanohablantes y el descenso en las matrículas se observa con mayor claridad incluso en el estado de Tejas. Pese al crecimiento constante de su población hispanohablante, que incluye también la reciente inmigración de familias de empresarios mexicanos que escapan de la inseguridad, y pese a la creación de nuevas universidades en centros de población amplia, como Texas A&M en San Antonio, el descenso del interés por el estudio del español en la educación superior tejana es más marcado todavía: 2002: 57.339; 2006: 62.313; 2009: 64.332; 2013: 57.411. En la escuela elemental hasta la secundaria, se puede añadir, aunque estos datos no procedan del informe de la MLA, el descenso es más marcado aún. De todos modos es interesante hacer notar (datos del Observatorio del español de los Estados Unidos, Inc.), que mientras que los distritos escolares de población hispana tradicional, en el sur de San Antonio, cierran o reducen programas bilingües, el norte, la nueva zona de inmigración de hispanohablantes con más recursos económicos, está abriendo o planeando abrir nuevos programas bilingües. En la costa del Pacífico, vivero de hispanohablantes, el descenso se sitúa ya por debajo de los datos de 2002, tras el repunte del 2009: 2002: 123.146; 2006: 120.353; 2009: 126.464; 2013: 110.506.

Antes de señalar algunas de las causas y posibles soluciones, parece oportuno referirse a qué otras lenguas están ganando espacio en la educación superior estadounidense. Porque, nótese, no se trata de que disminuya el interés por las lenguas (aunque sí lo haga el interés por los estudios de literatura), sino de que se orienta de modo diverso. Los estudios de latín, también incluidos en el ámbito de la MLA, un tanto paradójicamente, que parecían seguir una línea ascendente, también la han perdido: 2002: 29.841; 2006: 32.164; 2009: 32.444; 2013: 27.192. Si bien se trata de cifras mínimas, es interesante señalar la incidencia del descenso de los estudios de latín medieval, cero en 2002, 144 en 2009, 12 en 2013. Esta curva afecta a la otra lengua clásica, el griego, que también partía de cero, alcanzó 152 en 2009 y bajó en 2013 a 33. Las lenguas clásicas occidentales, por tanto, no son las que han atraído a esos alumnos perdidos. El hebreo bíblico sigue su progresión, muy por delante del hebreo moderno. El árabe, que se había triplicado, de las 10.584 matrículas de 2002 a las 34.908 de 2009, sufre un descenso, hasta las 32.286. El francés, en 1968 la lengua más estudiada en los EUA, sigue por debajo de los niveles de 1995, el alemán también, mientras que el italiano supera los de 2002, aunque desciende comparado con 2006 y su máxima de 2009. El japonés supera los niveles de 2006, pero no los de 2009. Las lenguas que se mantienen en crecimiento constante son el chino, con 61.055 matrículas, el portugués, con 12.415, o el coreano, con 12.229, la lengua que más crece en porcentaje, un 44,7%. De las lenguas no orales, la lengua de signos sigue siendo muy solicitada por los alumnos, con un incremento del 19% entre 2009 y 2013. Sin duda influye en ello el crecimiento de los trabajos ofrecidos en esa área.

La curva decreciente del español es, por tanto, doble: por un lado hay un descenso de alumnos y, por otro, hay un aumento mayor de los estudiantes que se matriculan en otras lenguas. Para el primer punto puede buscarse una explicación en el descenso de las matrículas en la educación superior norteamericana, para el segundo no.

(tomado de Francisco Marcos Marín http://fmarcosmarin.blogspot.com.es/2015/03/desciende-la-curva-de-los-estudios-de.html)

Congresos celebrados

XXVI Congreso asele en Granada Septiembre de 2015

Dale limosna, mujer, que no hay en la vida
nada Como la pena de ser ciego en Granada.

Francisco A. de Ikaza
Poeta y diplomático mexicano (1863-1925)

Granada la Bella, como la llamaba el escritor de la Generación del 98 Ángel Ganivet, hijo de esta tierra, ha sido cantada desde tiempos antiguos por poetas, literatos y músicos, españoles y ajenos. El primer ejemplo recoge los conocidos versos de un poema que aparecen como subtítulo de este artículo; pero he aquí solo unas cuantas de las citas famosas de escritores y poetas que la ensalzan:

- No hay ciudad que, sin locura, disputar pueda a Granada la palma de su hermosura (Víctor Hugo).
- ¡Con qué pereza se va el sol de Granada, se esconde bajo el agua, se esconde en la Alhambra! Si tuviéramos que visitar una sola ciudad en España, esa debería ser Granada (Ernest Hemingway).
- Granada escomo la novia de cristal de nuestros sueños, todo el que la ve tiene la ilusión de volver a visitarla (Chateaubriand).
- Todas las ciudades tienen su encanto, Granada el suyo y el de todas las demás (Antonio Machado).
- Granada es una de las ciudades del mundo más fascinantes, pues a su rico patrimonio hay que añadirle el enclave geográfico donde se encuentra (William Shakespeare).
- Las lágrimas me subían a los ojos, y no eran lágrimas de pesar ni de alegría, eran de plenitud de vida silenciosa y oculta por estar en Granada (Miguel de Unamuno).
- Si tú quisieras, Granada, contigo me casaría; daréte en arras y dote, a Córdoba y a Sevilla (Del romance Abenámar).
- A cada paso brota un manantial, y el murmullo constante del agua forma como una música que llega a arrebatar nuestros sentidos (Teófilo Gautier).
- Estoy pisando una tierra encantada y me encuentro rodeado de románticos recuerdos. Desde que en mi lejana infancia, a orillas del Hudson, recorrí por primera vez las páginas de la vieja y caballeresca historia apócrifa de Ginés Pérez de Hita sobre las guerras civiles de Granada y las luchas de sus valientes caballeros Zegríes y Abencerrajes, fue siempre esta ciudad objeto que despertó mis sueños; mi fantasía recorrió con frecuencia las románticas estancias de la Alhambra. Y he aquí, por vez primera, realizado un sueño; sin embargo, no doy crédito a mis sentidos y hasta dudo que habite el palacio de Boabdil o que contemple la hermosa Granada desde sus balcones (Washington Irving).

Y no pueden faltar -aunque sea solo unas cuantas citas- de su hijo predilecto, García Lorca:

- Tu elegía, Granada, la dicen las estrellas que horadan desde el cielo tu negro corazón, la dice el horizonte perdido de tu vega, la repite solemne la yedra que se entrega la muda caricia del viejo torreón.
- Por el agua de Granada, sólo reman los suspiros.
- ¡Con qué trabajo tan grande deja la luz a Granada!...
- Eres el espejo de una Andalucía que sufre pasiones gigantes y calla, pasiones mecidas por los abanicos y por las mantillas sobre las gargantas que tienen temblores de sangre, de nieve, y arañazos rojos hechos por miradas.
- Si alguien es capaz de insultar a Granada se le

podría replicar con esta máxima: se desprecia todo lo que se ignora.

En música, está la famosa canción Granada, mundialmente conocida, del compositor mexicano Agustín Lara, que se ha con vertido en el himno de la ciudad. El XXVI Congreso de ASELE (Asociación de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) tuvo lugar en el marco de tan extraordinario lugar. Integramos ASELE 827 socios de 47 países, de los cuales 257 participamos en el Congreso. La Universidad de Granada, en su Centro de Lenguas Modernas, fue la gentil anfitriona. Las presentaciones giraron en torno al tema general, "La formación y competencias del profesorado de ELE": Las líneas que predominaron en ponencias y presentaciones, y que más llamaron la atención por su novedad, fueron razones, objetivos y maneras de describir las competencias; los programas de los museos como complemento para ELE; el subtitulado para ELE; lo cultural y lo intercultural en el aula de ELE; la evaluación de la fluidez en los estudiantes de ELE; grabaciones de clase para autorreflexión; adaptación de clases, textos y exámenes a estudiantes con dislexia; la dimensión afectiva en la formación de profesores de ELE y en la clase de ELE; los MOOC (*massive open online courses*) como recurso para formación continua de profesores de ELE. En fin, una gama muy amplia de temas que enriquecen a los participantes y, de esa forma, a los estudiantes, por quienes estamos en esta profesión.

Es Granada uno de esos legendarios parajes donde la historia ha derramado su generosidad, reuniendo culturas y religiones, monumentos y paisajes, celebridades y pueblo llano. En España cada año se celebra una gran cantidad de fiestas, muchas de ellas religiosas. Así que no podía faltar que a la llegada a Granada se celebraban las festividades de la Virgen de las Angustias, patrona de la ciudad. Su templo estaba cubierto de arreglos florales, cuyo perfume podía percibirse desde lejos.

Nuestro hotel se encontraba sobre la Plaza Nueva, un punto de reunión de importancia para los granadinos desde tiempos antiguos. Como data desde la época de los Reyes Católicos, no es tan nueva como su nombre da a entender. Está a orillas del río Darro, que desde el siglo XIX es subterráneo en su paso por la ciudad. El edificio de mayor importancia en la Plaza Nueva es el Palacio de la Chancillería, actualmente sede del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía. En tiempos de los Reyes Católicos, su jurisdicción abarcaba desde Castilla la Nueva, Extremadura y Murcia hasta Canarias. Otro edificio interesante en la Plaza Nueva es la Iglesia mudéjar de Santa Ana, construida sobre una mezquita aljama, considerada Bien de Interés Cultural.

Desde el hotel camino al Centro de Lenguas recorríamos parte del Barrio del Realejo, uno de los barrios con mayor personalidad de la ciudad, por cuyas callejuelas fuimos descubriendo varios pequeños tesoros: En la Plaza de Isabel la Católica admiramos un conjunto escultórico donde Colón solicita ayuda a la Reina Isabel la Católica, que nos recuerda que fue la reina quien ayudó a financiar el proyecto de Colón que desembocó en su llegada a las Américas y por lo tanto a la expansión del poderío del Imperio español.

Muy cerca fuimos a probar los famosos piononos de Santa Fe en la "mejor pastelería del mundo" que nos recomendaron ampliamente. Los piononos son unos pastelillos tradicionales que se hacen en Santa Fe, un pueblecito en las afueras de Granada. Se consideran el dulce granadino por excelencia. Están hechos de harina y huevos, y van rellenos de crema pastelera y cubiertos de una especie de miel. Nos deleitamos con solo uno, porque son muy dulces.

Un poco más arriba, hay una pequeña plaza donde se encuentra una estatua de Yehuda Ibn Tibbon, "patriarca de los traductores" como reza al pie de su estatua, pero que además de traductor fue médico, filósofo y poeta. Lo que es interesante es que ya en el siglo XII (nació en el año 1120 en Granada) tenía una buena comprensión de las complejidades de la tarea del traductor. En el prefacio de una de sus traducciones hacía reflexiones sobre el trabajo y daba consejos a futuros traductores.

Siguiendo la cuesta hacia el Centro de Lenguas Modernas, está la Casa de los Tiros, un austero

edificio del siglo XVI que alberga una interesante colección de temas granadinos. Los techos del salón principal, conocidos como la Cuadra Dorada, son dignos de admirarse. En ellos se encuentra tallada gran parte de la historia de España hasta entonces. Vale la pena desviarse unos minutos para visitarla. En el propio Centro de Lenguas Modernas, que es un bello edificio del siglo XVI situado en la Plaza del Hospicio Viejo, tuvieron lugar la mayoría de las sesiones, y dos veces al día en el patio central con su hermosa fuente típica de la ornamentación mudéjar se servía el café, cita importante para reunirnos con colegas de todo el mundo y para conocer el material didáctico nuevo presentado por varias editoriales, de todos los niveles, con material complementario para todos los gustos.

Aparte del Barrio del Realejo, en el que pasamos la mayor parte del tiempo por estar ahí ubicado el Centro de Lenguas, no se puede hablar de Granada sin mencionar, claro, La Alhambra y el Albaicín. Desde la Alhambra, que en sí con su legendaria belleza nos cautiva ya desde lejos, se pueden contemplar espléndidos paisajes de la ciudad. En especial de la sala del Mexuar, donde los reyes de Granada recibían en audiencia a sus súbditos, las vistas del Albaicín son incomparables, enmarcadas por las ventanas de la delicada y perfecta arquitectura de los últimos gobernadores hispano-árabes de Al-Andalus, los Nazaríes.

Los nombres de mujer más conocidos en español, como Carmen y Pilar, adquieren ahí una nueva dimensión, pues ya no se refieren únicamente a mujeres. Granada es llamada la ciudad de los cármenes, denominación que reciben sus casas típicas. Desde el Carmen de la Victoria, que pertenece a la Universidad de Granada y en cuyos jardines tuvimos el almuerzo de clausura, nos deslumbró La Alhambra con su belleza. Un pilar, por su parte, es una fuente adosada a la pared, de la cual el ejemplar más interesante y conocido es el Pilar de Carlos V, ubicado junto a la Puerta de la Justicia de La Alhambra.

Los hammams son los baños árabes, remanente de la herencia cultural que desde hace unos 20 años se ha revivido. Los Reyes Católicos cerraron los hammams, y apenas ahora, cinco siglos después, se han vuelto a abrir al público, que puede disfrutar de una experiencia donde mística e historia se conjugan. El hammam en que nos bañamos está situado a los pies de la Alhambra y muy cerca de la iglesia de Santa Ana que antes citamos, además de que se han encontrado por las excavaciones arqueológicas pozas de agua, por lo que se cree que está asentado en el sitio de un hammam original.

Diana Berber
diaber@utu.fi

www.limadeoliveira.com

Menegotto, Andrea (coord.);
Cármenes, Jorge;
Cócora, Amalia;
Ochoa, Lucrecia
El microscopio gramatical del español

Tinta Fresca,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

¿Qué debería proveer una gramática a sus eventuales lectores? Las respuestas a este interrogante pueden reenviarnos, al menos, a dos grandes perspectivas. Desde una orientación normativa las gramáticas definen los usos que se consideran correctos para la lengua culta de una comunidad. En cambio una perspectiva científica de la gramática -deudora de los notables avances que ha alcanzado la teoría lingüística- se propone reconstruir y describir la competencia de los hablantes. Este segundo enfoque es el asumido por Menegotto, Cármenes, Cócora y Ochoa, un equipo de lingüistas y profesores de español que, dejando de lado el abordaje reglamentario, se proponen un acercamiento "microscópico" a las propiedades de la lengua en contextos culturales reales. Por ello *El microscopio gramatical del español* no es un compendio de normas ni un tratado de lengua idealizada sino una gramática descriptiva de hechos lingüísticos de una determinada variedad de nuestro idioma, el español rioplatense.

La metáfora del microscopio alude al procedimiento de análisis y al modo de presentación de los fenómenos lingüísticos estudiados: se trata de tomar una muestra de lengua, ir acercando la lente hasta hacer foco en un fenómeno gramatical único que expresa un determinado significado, identificar una a una las propiedades gramaticales y separarlas de las demás para analizarlas en detalle. El resultado constituye una exhaustiva recopilación de hechos lingüísticos propios de la variedad estudiada, sostenida por una cuidadosa explicación de las propiedades gramaticales que le dan estructura y significado a una secuencia de palabras y la convierten en un texto en español.

Los autores parten de un modelo de análisis gramatical de raíz generativista pero, muy atentos a los contextos de uso, se nutren del enfoque discursivo de la lengua. Su propósito es explicar el significado pleno de las muestras lingüísticas que analizan, razón por la cual no sólo identifican los fenómenos formales sino también la información contextual que permite trascender el nivel referencial. El marco cultural e interaccional de los hablantes es, en este sentido, una cantera ineludible para entender los modos particulares en que ellos construyen significados.

La obra presenta una atractiva estructura de 96 unidades cortas de doble título que permiten al lector buscar los temas por los términos gramaticales básicos (por ejemplo: *pronombres personales de segunda persona*) o por los casos representativos (¿Vos, tú o usted?). Las unidades pueden ser leídas en forma lineal o en forma discontinua y cualquiera de los dos modos de lectura regulan, según las necesidades del lector, la profundidad o exhaustividad de la información obtenida. Cada unidad provee una explicación teórica sobre la base de ejemplos de lengua en uso y actividades de producción oral y escrita. A lo largo de todo el texto los lectores encuentran, tanto para los ejemplos que acompañan las explicaciones cuanto para

las actividades de aplicación, un rico corpus de lengua auténtica. El apéndice contiene las soluciones correspondientes a las actividades propuestas y transcripciones de audio. El volumen se acompaña con un CD de audio que favorece los ejercicios de audiocomprensión.

Dado que el libro ha sido concebido con propósitos pedagógicos –es una gramática destinada a quienes aprenden y a quienes enseñan español o se están formando para hacerlo- se destaca el equilibrio que sus autores han logrado entre fundamentaciones teóricas, ejemplos del español hispanoamericano-argentino y actividades para construir los conocimientos en contextos de uso frecuente. Así, los docentes pueden disponer de un recurso didáctico basado en un modelo teórico coherente, mientras los aprendices pueden acceder a nociones gramaticales que se presentan con un lenguaje técnico llano pero respetuoso del metalenguaje teórico disciplinar. En conjunto el lector se encontrará con una obra sólida, accesible pero rigurosa, un instrumento de alta resolución que permitirá a sus usuarios un acercamiento preciso al español que hablamos y escribimos los rioplatenses.

Miriam M. R. Casco
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Padilla García, Xose A.
La Pronunciación del español. Fonética y Enseñanza de Lenguas

Alicante, Universidad, 2015.

La pronunciación es probablemente uno de los campos más importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Coinciden en ello los estudiantes, los profesores y los investigadores, no obstante, es difícil encontrar trabajos que conecten sus diferentes intereses. *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas* tiene como propósito llenar parte de este vacío y trazar algunos puentes entre los posibles lectores.

Los ocho capítulos que conforman el libro pueden ser divididos en dos partes: los seis primeros están dedicados a presentar las bases teóricas de la pronunciación; y los dos restantes se centran en lo que el autor denomina un 'Enfoque fonocognitivo'. En ellos Padilla aborda de forma detallada, pero con gran claridad y sencillez expositiva, tanto los principales conceptos de la fonética y la fonología, como los diversos aspectos de la didáctica de la pronunciación que tienen alguna influencia en el aula de idiomas. El objetivo, en este sentido, es ofrecer al lector herramientas que le permitan, por una parte, aprender sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la pronunciación y, por otra, reflexionar sobre cómo afecta todo ello a las clases reales.

En el primer capítulo se introducen los conceptos más elementales de la fonética acústica y articulatoria. Asimismo, se ofrece una expli-

cación sobre qué es la fonología, los distintos tipos de fonética existentes, las diferencias entre errores fonéticos, fonológicos y ortoépicos y una introducción al Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

En el capítulo II se realiza una revisión crítica de los componentes de la pronunciación. El autor diferencia entre componentes 'nucleares', es decir, acento, ritmo y entonación; y 'marginales', divididos en dos grupos: (a) los elementos conversacionales, que incluyen información sobre la estructura de la conversación, el contexto social de los hablantes y el conocimiento compartido; y (b) los aspectos kinésicos, que son aquellos elementos relacionados con los gestos.

Los dos siguientes capítulos, III y IV, están dedicados respectivamente a la producción y la percepción del habla. Tomando como punto de partida la propuesta de la 'fonética cognitiva' (Tatham y Morton, 2011), el autor expone un proceso complejo, y a la vez extremadamente interesante, a través del cual los hablantes-aprendientes asignan 'etiquetas fonológicas' a la señal acústica, bien partiendo de patrones previamente conocidos, bien creando otros nuevos con el propósito de decodificar el mensaje y extraer la información pertinente. El autor menciona asimismo las diferentes fuentes del proceso de percepción del habla, entre las que se encuentran, además de la señal acústica, la información deducida del contexto, el léxico y la morfosintaxis. En el capítulo se hace alusión, por último, a las diferencias fonéticas entre el lenguaje 'neutro' y 'marcado', incluyendo en este último aspectos como la expresividad y la pragmática.

El capítulo V está dedicado a los dos principales métodos de enseñanza de la pronunciación: el Método fono-articulatorio y el Método verbo-tonal. El primero tiene como objetivo que el aprendiz sea capaz de conocer y controlar conscientemente los órganos fonadores que intervienen en el proceso de articulación, lo cual le permitirá posteriormente operar con los nuevos sonidos. Sus técnicas principales son los 'ejercicios de repetición' y la diferenciación de 'pares mínimos'. El Método verbo-tonal está basado en la percepción y, a diferencia del anterior, propone una serie de ideas o premisas que tienen como objetivo mejorar la capacidad perceptiva de los alumnos. Para el Método verbo-tonal, 'sin percepción no hay producción'. Este método propone, además, nuevas técnicas correctivas como la 'fonética combinatoria', la 'tensión' o la 'pronunciación matizada' que se presentan como superación de algunos errores del método anterior.

En el capítulo VI Padilla explica las variables extralingüísticas que pueden influir en el aprendizaje de una LE en general y en la adquisición de la pronunciación en particular. Dichos aspectos incluyen el contexto de aprendizaje, la lengua materna del aprendiente, los factores afectivos, la motivación o la personalidad. Estos factores no siempre se pueden controlar, pero conocerlos, según el autor, ayuda a planificar de manera más adecuada los objetivos de la clase de pronunciación. En el capítulo se presentan igualmente algunas ideas y orientaciones sobre tiempo que debe dedicarse a la pronunciación en el aula, cómo deberían secuenciarse sus contenidos o cuál es la variante del español que se debe enseñar según los casos.

Los dos últimos capítulos, el VII y el VIII, giran en torno al 'Enfoque fono-cognitivo'. Este modelo parte de la idea de que la pronunciación de una lengua es la suma de tres procesos fono-cognitivos: percepción, reflexión y producción. Para que los participantes en un acto comunicativo puedan comunicarse, deben compartir las 'etiquetas fonológicas' de un sistema lingüístico, recurrir a su experiencia como hablantes, utilizar la información fónica que poseen y analizar los datos que les proporciona la señal acústica. Tras exponer las bases teóricas sobre las que se sustenta este enfoque, Padilla explica los procesos fono-cognitivos de la pronunciación: percepción, reflexión y producción, y presenta una propuesta original sobre las distintas fases que debería seguir el proceso de adquisición-aprendizaje. Estas fases son las siguientes: presentación del modelo, percepción mecánica, producción mecánica, reflexión y contraste, percepción consciente y producción consciente.

El libro se cierra con una última parte, o capítulo VIII, en el que se ofrecen una serie de

unidades didácticas estructuradas a partir de los seis componentes de la pronunciación descritos en el capítulo II: el acento, el ritmo, la entonación, los sonidos, las unidades conversacionales y la kinesia. El componente lúdico-afectivo, fundamental en este método, se trabaja previamente en una unidad cero, pero tiene una cierta continuidad en todas las unidades. Por último, dichas unidades se cierran con un apartado de anotaciones para el profesor que le facilitarán su preparación y puesta en práctica durante las clases de pronunciación.

En definitiva, el libro que reseñamos ofrece un excelente material de consulta para el lector, ampliando sin duda el limitado repertorio que existe sobre la didáctica de la pronunciación, especialmente, en el caso de la enseñanza de español como LE. La exposición del novedoso Enfoque fono-cognitivo, las unidades didácticas que lo desarrollan y las ideas en general que Padilla expone y analiza en este trabajo constituirán sin duda una estimulante fuente de inspiración y ayuda para todos aquellos que decidan enfrentarse con el tema de la pronunciación.

ÁFRICA CANO VALDEAVERO
Universidad Internacional de Heilongjiang
(Harbín, China)

CUADROS, ROBERTO Y VILLATORO, JAVIER (EDS. Y COORDS.) TWITTER EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Málaga: Ediciones EdiELE, 2014.

Roberto Cuadros y Javier Villatoro nos presentan un monográfico sobre *Twitter*, una de las redes sociales que mayor influencia ha tenido sobre la comunidad de profesores de ELE. Por un lado, porque desde un principio se convirtió en una plataforma con la que experimentar la aplicación de las redes sociales en el ámbito del aula. Pero, sobre todo, porque *Twitter* ha sido seguramente una de las redes que en mayor medida ha servido para fortalecer la cohesión, la comunicación, el intercambio de ideas y el sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional y docente.

El monográfico aborda la temática con una diversidad de puntos de vista que logran ofrecer una visión global muy completa sobre qué es *Twitter*, cómo se usa, para qué y por qué es interesante que los profesores de ELE la conozcan y la utilicen. El libro se divide en cinco partes, cada una centrada en un aspecto que, desde los inicios, ha caracterizado el debate sobre la plataforma.

La primera trata de describir *Twitter* como lo que es: una plataforma para la comunicación. Como tal, uno de los aspectos más relevantes de la misma es el que analiza Mar Galindo: el uso del lenguaje en una red social caracterizada por la síntesis, la flexibilidad y la lectura hipertextual. Javier Villatoro trata otro de los aspectos clave de las redes: su contribución en la cons-

trucción de la identidad digital en la web 3.0, lo que a su vez ha reforzado la importancia del aprendizaje autónomo y la transformación de los espacios formativos.

La segunda parte se centra en un análisis sobre el uso de *Twitter* para generar y cohesionar comunidades de aprendizaje. Elisa Hergueta aporta un punto de vista más teórico sobre el tema y Manuel Rastrero y Daniel Varo ponen como ejemplo el hashtag #twitterele y la comunidad de aprendizaje generada en torno a él. El equipo *RutaELE* analiza, en la tercera sección, la presencia y actividad de revistas, editoriales y otros colectivos del mundo ELE, poniendo el acento en su labor como *community managers*, y presenta sendas entrevistas a los administradores del *Twitter* de ASELE y de *RutaELE*.

La cuarta parte del monográfico se centra en la formación del profesorado: Guillermo Gómez usa el Análisis de Redes Sociales (ARS), con sus nodos y grafos, para describir y visualizar las interacciones que se dan en *Twitter* durante un encuentro de profesores; Vanessa Ruiz desarrolla el concepto del PLE (*Entorno Personal de Aprendizaje*) y el potencial de *Twitter* para su desarrollo; y Roberto Cuadros se centra en uno de los componentes de este último, el PLN (*Red Personal de Aprendizaje*) y estudia la importancia de las listas de *Twitter* para la creación, ampliación y seguimiento del PLN del docente.

El último apartado aborda la introducción de esta red social en el aula, con cuatro aportaciones. Francisco Herrera sienta las bases sobre las que fundamentar el uso de *Twitter* en el aula y ofrece pautas para crear actividades significativas usándolo. José Luis Espinosa y Lola Torres contribuyen con su experiencia de aplicación en el contexto universitario como herramienta de comunicación, conexión y fortalecimiento de la identidad digital. A continuación, José Ramón Rodríguez y Ricardo Torres se centran en el diseño de actividades y tareas con *Twitter*, exponiendo pautas y propuestas didácticas concretas. El monográfico se cierra con la reflexión de Adelaida Martín Bosque y María Mejías sobre la evaluación del uso de *Twitter* en el aula de ELE, uno de los caballos de batalla tradicionales siempre que se habla sobre redes sociales en educación.

La diversidad de puntos de vista logra que este monográfico sea interesante tanto para el profesor de ELE que se acerca por primera vez a *Twitter*, como para el que lleva tiempo navegando por esta red social y lo que busca es profundizar en la reflexión didáctica acerca de su uso o ahondar en las aplicaciones en el aula. Quizás, en este punto, se echen de menos más estudios de caso sobre experiencias prácticas en distintos ámbitos y con resultados diversos, aunque esta ausencia se contrarresta con las interesantes aportaciones teóricas y prácticas sobre *Twitter* en el ámbito de ELE que no son solo aplicables a esta red social, sino al conjunto de redes sociales populares en los últimos años. En definitiva, el monográfico presenta la diversidad de puntos de vista de un grupo de docentes y formadores que conocen el aula de primera mano y llevan años aportando su granito de arena a la reflexión en torno al uso de las TIC y las redes sociales en el campo de ELE.

GUILLERMO GÓMEZ MUÑOZ
CIDE. Universidad de Deusto

'New Perspectives on the Acquisition and Teaching of Spanish Vocabulary' Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español

Monográfico de
Journal of Spanish Language Teaching
Volumen 2, número 2, Routledge, 2015.

Este monográfico se compone de seis artículos de los más notables especialistas en el estudio del léxico, más otro introductorio de los editores, en el que presentan, de manera magistral, el estado de la cuestión. El monográfico se completa con una selecta reseña de Giovanni Parodi sobre el Corpus de aprendices de español (CAES), en la que llama la atención sobre la utilidad de la "Guía de consulta de CAES", y un listado de publicaciones recientes (de los años 2014 y 2015): manuales de clase (43); obras lingüísticas (29); y gramáticas, diccionarios y otros (12).

Sin género de dudas, se trata de una obra de referencia en la materia, no solo por las cuidadas revisiones del estado de la cuestión de cada uno de los temas que se abordan, sino, sobre todo, por las propuestas que se dan para futuras investigaciones, que podrán suponer tanto la mejora cualitativa en la manera de afrontar el trabajo empírico como el reajuste y aumento de las líneas de investigación.

Anna Sánchez Rufat & Francisco Jiménez Calderón 'New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary' Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español

pp. 99-111.

Los editores exponen un pormenorizado estado de la cuestión acerca de estos temas:

- El estatus del vocabulario en la investigación y en la enseñanza de lenguas: atribuyen el creciente protagonismo de los estudios sobre el léxico de las tres últimas décadas al interés que han mostrado al respecto la lingüística, la psicolingüística y la pedagogía. Los efectos que esto ha tenido en los materiales didácticos del mundo anglosajón necesitan de más recorrido en el ámbito ELE.
- La investigación sobre el componente léxico: constatan que los temas centrales en torno al léxico son su naturaleza, su comportamiento y su enseñanza. Entre otros factores relevantes que permiten el avance de los estudios, destacan las tecnologías, el análisis de corpus y el rol de la L1.
- La enseñanza del vocabulario: indican el escaso impacto que ha tenido la investigación, ya que los documentos de referencia (MCER, PCIC y ACTFL) solo proporcionan indicaciones muy generales para enseñar el léxico; además, los nuevos materiales que se editan pocas veces incorporan los hallazgos de las investigaciones.
- Nuevas perspectivas sobre el tratamiento del léxico: constatan la escasez de obras que unen los avances teóricos con la aplicación didáctica. Ello justifica la necesidad del monográfico, constituido por trabajos de la investigación internacional más relevante sobre el léxico, de los que presentan una breve pero ilustrativa reseña.

Joe Barcroft
El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas

pp. 112-125.

Joe Barcroft pone al día los trabajos teóricos, empíricos y didácticos de la propuesta metodológica en la que trabaja desde 2004 (el *input-based incremental* o método IBI), consistente en presentar las palabras meta en el *input* y desarrollar progresivamente los aspectos de su conocimiento. Se trata de una ilustrativa panorámica de la metodología que acompaña con sugerentes ejemplos para su aplicación.

Expone los fundamentos teóricos y empíricos del IBI, que se centra en los efectos que tienen en el aprendizaje del léxico tanto la manera de presentar las palabras como el tipo de tareas. Sobre lo primero hace varias recomendaciones y en relación a las actividades indica los tipos de prácticas que pueden ser beneficiosas y negativas. Presenta los diez principios del método con la correspondiente justificación teórica y la lista de verificación para crear clases basadas en IBI.

Tras esto, expone tres investigaciones sobre los efectos que tienen en el aprendizaje del léxico tanto la forma de presentarlo como el tipo de tareas, y explica la idoneidad del IBI para todo tipo de enfoque didáctico. Termina su artículo con la primicia de dos ejemplos de lecciones basadas en IBI. Se diferencian en el nivel (inicial e intermedio), que condiciona el tipo de palabras meta y los contenidos culturales.

Ana Pellicer-Sánchez
'Developing automaticity and speed of lexical access. The effects of incidental and explicit teaching approaches'

pp. 126-139.

Se trata de un trabajo pionero en el ámbito ELE, ya que es la primera vez que se realiza un estudio empírico sobre la velocidad y automaticidad de acceso al léxico. Para ello, Pellicer analiza la efectividad de los dos enfoques de enseñanza (incidental y explícito).

Antes de la parte empírica del artículo, la autora realiza una sólida fundamentación teórica en la que clarifica de forma rigurosa las siguientes cuestiones: los componentes del conocimiento léxico, el acceso al léxico, la velocidad y automaticidad de acceso al léxico, el coeficiente de variación, la frecuencia de exposiciones y las implicaciones pedagógicas de acceso al léxico, en concreto la enseñanza explícita e incidental. Además, la cuidada revisión bibliográfica pone de manifiesto la práctica ausencia de estudios al respecto, motivo por el que este trabajo se convierte en obra de referencia.

La descripción del estudio experimental es un alarde de precisión metodológica y sofisticación técnica, de modo que puede interpretarse como paradigma del buen hacer investigador. El descubrimiento más relevante ha sido constatar que se puede desarrollar la automaticidad léxica en el aula, y sin grandes esfuerzos por parte del docente, ya que no habría que hacer actividades diferentes a las que se vienen desarrollando en clase. Sin lugar a dudas, este trabajo supone un prometedor inicio para un ámbito de estudio que pude contribuir en el futuro a mejorar la velocidad de acceso al léxico.

Yuly Asención Delaney,
Joseph G. Collentine,
Karina Collentine,
Jersus Colmenares &
Luke Plonsky

El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus. Optimismo con precaución

pp. 140-151.

Este trabajo aborda las limitaciones teóricas y metodológicas de las investigaciones sobre la enseñanza del vocabulario basada en corpus, o aprendizaje basado en datos (ABD). Se trata, por ello, de un notable ejemplo de metainvestigación, cuyo objetivo es mejorar el diseño de los estudios para que sus conclusiones supongan un beneficio real en las prácticas docentes.

Las limitaciones teóricas están en el segundo capítulo, en el que se exponen los aspectos cognitivos que la bibliografía sobre ABD no ha tenido en cuenta: a) el grado de implicación que exigen al alumno las líneas de concordancias; b) los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos necesarios para inferir el significado; c) los factores que determinan la cantidad de exposiciones a los nuevos vocablos, y d) el rol de cada enfoque (implícito y explícito) en la enseñanza/aprendizaje.

En el siguiente capítulo presentan las carencias metodológicas de los trabajos de investigación, que explicarían los escasos avances en la materia pese al considerable aumento de la bibliografía en los últimos años. Detectan tres deficiencias: a) la perspectiva parcial de los estudios y b) la heterogeneidad y c) pobreza en el diseño experimental. Para corregir esto proponen ceñirse a los estándares de la investigación, emplear unidades lingüísticas difíciles de aprender y realizar análisis estadístico.

En la última sección presentan recomendaciones en torno a los materiales, los alumnos y los profesores. De los primeros indican que no todos los recursos basados en ABD son útiles para cualquier objetivo, así que habrá que escoger los adecuados; asimismo, las líneas de concordancias pueden ser una buena alternativa a las glosas en los textos. Los profesores deben conocer bien tanto los corpus como la lengua y dedicar tiempo a la búsqueda. Y los alumnos que más se pueden beneficiar serían los de niveles superiores.

Helene Stengers & Frank Boers
'Exercises on collocations: a comparison of trial and-error and exemplar-guided procedures'

pp 152-164.

Stengers y Boers presentan un riguroso estudio experimental sobre la eficacia de dos tipos de ejercicios para enseñar colocaciones. Lo llevan a cabo con dos grupos de aprendientes: uno de ellos puede consultar ejemplos de colocaciones mientras hace los ejercicios y el otro no. Con esto, los autores pretenden comprobar si es más eficaz la enseñanza que evita trabajar con errores o mediante ensayo-error, respectivamente.

Tras la pormenorizada explicación del experimento, concluyen que no hay diferencias significativas; en cambio, el efecto que tienen las respuestas incorrectas durante el tratamiento en el grupo de ensayo-error sí es significativo, ya que el error se hace persistente. Esto indicaría la ineficacia de este tipo de actividades para aprender las colocaciones, a pesar de que son los más extendidos en los manuales, como indican en la primera parte del artículo.

Para futuras investigaciones, proponen sustituir el ejercicio de colocaciones incompletas en las que hay que insertar el verbo por otro en el que se proporcionarían las colocaciones completas para integrarlas en la oración correspondiente. También sugieren analizar el aprendizaje descontextualizado de las colocaciones para utilizarlas en una situación comunicativa centrada en el significado.

Es un trabajo empírico bien fundamentado metodológicamente que parte de las carencias de los manuales para enseñar las colocaciones, y cuyos resultados abren el camino a un nuevo tipo de ejercicios que habrá que refrendar con la investigación.

Mar Cruz Piñol
Léxico y ELE. Enseñanza/aprendizaje con tecnologías

pp. 165-179.

Cruz Piñol acierta en la consecución de los dos objetivos que se propone: ofrecer un panorama de los estudios sobre el empleo de las tecnologías para enseñar léxico, y mostrar los recursos gratuitos en línea que se pueden utilizar en el aula. Esto lo hace de manera global, es decir, no reserva un apartado para cada objetivo, sino que los va integrando durante su exposición. Al tiempo que menciona los recursos en red, los critica desde el punto de vista de su utilidad didáctica e incorpora los estudios teóricos al respecto que, por el momento, son escasos.

Puede decirse que los materiales expuestos se adscriben a tres paradigmas (lexicografía, lingüística de corpus y procesamiento del lenguaje natural [PLN]), de los que destaca el primero, ya que la mayoría de los recursos son diccionarios con diversas posibilidades de búsqueda: definiciones, ejemplos de uso, sinónimos, antónimos, colocaciones, etc. Del segundo echa en falta ejercicios en línea basados en corpus; sin embargo, sí indica la utilidad de corpus paralelos, multilingües, lematizados, técnicos o de hablantes nativos. Por último, las aportaciones del PLN son exiguas, como se desprende de los dos únicos tipos de aplicaciones: crear redes semánticas y flexionar palabras.

Conviene destacar dos aspectos interesantes del artículo: por un lado, el énfasis que pone en la necesaria formación del docente y en el nivel de los estudiantes para utilizar los recursos, y, por otro, y en estrecha consonancia con el carácter del trabajo, el empleo de hipervínculos que llevan al recurso del que está hablando. Además, añade un anexo con varios enlaces a diversos tipos de contenido.

Cristóbal Lozano
'Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish'

pp. 180-193.

El artículo se compone de dos secciones: en la primera, el autor describe de manera pormenorizada las investigaciones basadas en corpus que tratan algún aspecto de la competencia léxica; en la segunda, hace una revisión crítica de los trabajos anteriores y propone varias acciones para que los estudios de español L2 basados en corpus sean mejores. Esta última aportación es lo más interesante del trabajo que, al igual que el artículo de Asención-Delaney et al., supone un buen ejemplo de metainvestigación.

La primera sección está dividida en cuatro apartados según el contenido léxico estudiado: a) la selección de los verbos *ser/estar*; b) la posición que ocupa el pronombre que funciona como sujeto, c) las colocaciones; y d) otros aspectos, en los que presenta trabajos acerca de los marcadores del discurso oral, escrito y sobre preposiciones. En todos los casos describe de forma muy detallada cada investigación.

En la segunda sección presenta las limitaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas de varios de los trabajos expuestos en el capítulo precedente. De todas ellas, las mayores carencias están en el ámbito metodológico y por ello propone recomendaciones sobre la anotación, el diseño y el análisis. Sobre la primera convendría pasar de sistemas genéricos a otros pormenorizados. En cuanto al diseño de los corpus, habría que tener en cuenta el nivel de competencia de los aprendices y la posibilidad de contrastar sus producciones con corpus de hablantes nativos. Y sobre el análisis sugiere realizar estadística inferencial para que los trabajos no sean solo descriptivos sino explicativos.

Javier Domínguez Pelegrín
Universidad de Córdoba

Las gramáticas papELEs y elefante

http://marcoele.com/gramatica

En una época en la que debatimos constantemente si debemos centrarnos en la forma o el contenido y en la que parece que el énfasis en la comunicación en el aula de ELE es fundamental, Lourdes Díaz Rodríguez y Agustín Yagüe Barredo publican en *marcoele* dos obras que tienen la gramática como eje fundamental. Ellos mismos nos las presentan y nos explican los fundamentos teóricos en los que se han basado (http://marcoele.com/las-gramaticas-papeles-y-elefante/), con lo que aquí cambiaremos la perspectiva e intentaremos no repetirnos.

Nos encontramos con dos obras que siguen las directrices tanto del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas* como del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y que se centran en los niveles A y B respectivamente. Ambas se caracterizan por una presentación atractiva, que incluye imágenes reales (anuncios, portadas de revistas...), y por unas explicaciones concisas, que son seguidas por actividades para practicar, cuyas soluciones también se facilitan. Los ejercicios son variados, desde los más tradicionales en los que hay que rellenar huecos, hasta otros más creativos y comunicativos. Lo que sí se intenta es que se centre en situaciones reales y ya desde el nivel A se adaptan textos periodísticos y con referencias culturales. Asimismo, en el nivel B fundamentalmente, se incluyen referencias a aspectos como el Español de América, la literatura o la filosofía, lo que permite ampliar la cultura general de los estudiantes. Cabe destacar también que se incluyen recordatorios sobre la pronunciación y se dejan huecos para que los alumnos hagan sus propios esquemas y anotaciones.

Por otro lado, no es frecuente encontrarse con gramáticas digitales como estas y esta característica nos da una gran flexibilidad tanto a profesores como alumnos. Ambas obras se presentan con un índice que nos permite acceder directamente al tema que nos interesa o descargar la "obra completa". De este modo, es posible utilizar unidades o actividades específicas en clase, en función del tema que estemos tratando. Igualmente, puede ser un gran apoyo para nuestros estudiantes en su trabajo autónomo. Lo que es más, al tratarse de dos niveles diferentes, les permite revisar contenidos anteriores, profundizar en lo que estemos haciendo en el aula o incluso adelantarse e investigar conceptos nuevos. Todo esto, sin pretender ser el libro principal en la clase ni sustituir al profesor a la hora de explicar la gramática.

Vemos pues, que no se trata de unas gramáticas tradicionales, sino que van más allá y que nos pueden dar mucho juego. Como siempre, todo depende de las necesidades del grupo al que estemos enseñando.

Ana Sanmiguel Mariño
Brampton Manor Academy, Londres
anasanmiguel86@gmail.com

Mario Gómez del Estal Villarino
Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace

***MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, núm. 20, 2015.**

El presente artículo ofrece una revisión de las diferentes teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) enfocada hacia la enseñanza de la gramática del Español como Lengua Extranjera (ELE). El autor, Mario Gómez del Estal Villarino, se centra en la influencia de estas teorías sobre la metodología que actualmente se desarrolla en la enseñanza de la gramática de ELE. Desde el comienzo del artículo se hace una contraposición entre teoría y práctica, tanto en el ámbito científico en general como en el de la enseñanza en particular. Se pretende eliminar dicha contraposición mediante la inclusión de los cinco modelos teóricos de ASL en la enseñanza de la gramática de ELE. En concreto, se analiza cómo se reflejan estos modelos teóricos en las distintas actividades gramaticales de catorce manuales de ELE.

Los manuales aquí analizados se dividen en dos grupos de igual número: el primero engloba los manuales generales de aula mientras que el segundo incluye manuales de gramática. Todos ellos representan la visión práctica de los cinco modelos de ASL tenidos en cuenta: el modelo conductista-estructural, el enfoque natural, el procesamiento del *input*, el aumento de la consciencia lingüística y el modelo interaccionista. Además de la repercusión de estos modelos en el aula de ELE, el autor detalla sus características, ventajas e inconvenientes y toma como punto de partida el modelo conductista-estructural para esa revisión de los diversos modelos teóricos dentro de la investigación de ASL. Este modelo, a pesar de haber tenido su mayor auge en la enseñanza de una segunda lengua (L2) a mediados del siglo XX con el método audio-oral, y haber sido criticado por su escasa efectividad, continúa teniendo una gran repercusión y, de hecho, está presente en nueve de los catorce manuales analizados, publicados desde el año 2000.

La evolución de los diversos modelos teóricos ha repercutido en la metodología de enseñanza de idiomas en general y en la de la gramática de ELE en particular. Durante la década de los años 90 gracias al enfoque natural, diversos programas canadienses de inmersión lingüística se replantearon la enseñanza de la gramática, concluyendo la necesaria renovación de la descripción de la lengua en sí y de la tipología de las actividades gramaticales. El enfoque natural (Khrashen 1981, 1982 y 1985) hace una distinción fundamental entre adquisición y aprendizaje y, al mismo tiempo, enfatiza la importancia del *input* además de la interacción entre los diversos fenómenos lingüísticos y la facultad lingüística innata para completar la adquisición de un idioma. El impacto de este enfoque es claro ya que la gran mayoría de los manuales revisados incluyen actividades centradas en el uso significativo de la lengua, unas actividades que transforman el aula en un espacio de comunicación.

Dentro de la evolución de los modelos teóricos, el autor hace especial hincapié en el más innovador, la realización de tareas gramaticales, las cuales, facilitando el descubrimiento de regularidades lingüísticas mediante su observación en contextos significativos, favorecen el aprendizaje autónomo de contenidos gramaticales observados en dichas tareas. La inclusión de estas tareas gramaticales en el aula de ELE fue propuesta por primera vez en el campo de ELE por el propio autor del presente artículo en Gómez del Estal y Zanón (1996), mediante la presentación de una unidad didáctica centrada en el modo subjuntivo.

Como expresa el autor mediante un esquema ilustrativo, la práctica de la gramática se situaba en los métodos tradicionales entre el sistema de desarrollo y el *output*. Sin embargo, la propuesta de Lee y Van Patten (1995) localiza los mecanismos de procesamiento y la práctica de la gramática entre el *input* y el *intake* para poder influir en la interlengua de los aprendices. La capacidad de influir positivamente sobre el desarrollo de la interlengua es una de las ventajas del modelo interaccionista (o de negociación del sentido), el cual se propone dirigir la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos centrándose en la transmisión del significado. Este último modelo, y dependiendo de la fase en la que se hace énfasis, se clasifica en dos tipos: el primero *input*, interacción y *output*; y el segundo reacción o *feedback*.

Finalmente, y a modo de resumen, el principal propósito del autor es intentar demostrar la falsedad que conlleva realizar una distinción entre la teoría y la práctica en general pero, sobre todo, en cuestiones de lenguaje. Para ello analiza los diferentes métodos junto con sus ventajas e inconvenientes y propone diseñar tareas gramaticales que presenten la teoría en la práctica y la práctica en la teoría.

Diana Carrascal Tris
Universidad de Valladolid

Carlos de Pablos-Ortega
'Thank you for a lovely day! Contrastive Thanking in Textbooks for Teaching English and Spanish as Foreign Languages'

Pragmática Sociocultural - Revista Internacional sobre Lingüística del Español
2015, n.º 2, vol. 3.

En este trabajo, el autor explora, desde un punto de vista pragmático-contrastivo, las fórmulas de agradecimiento y las situaciones en las que se manifiesta en inglés británico y español peninsular, a través de la observación de materiales diseñados para la enseñanza del español e inglés como lengua extranjera. En la realización de este acto de habla, el cual se lleva a cabo en situaciones comunicativas diversas y posee, a su vez, diferentes características, intervienen elementos derivados del contexto en el que tiene lugar, así como de los rasgos de los interlocutores y la relación entre ellos, además de la cultura.

En el estudio se utiliza un corpus formado por 128 libros de texto, 64 dirigidos a estudiantes de inglés y 64 a estudiantes de español como lengua extranjera, publicados en el Reino Unido y España, entre 1985 y 2010. En los corpus están representados todos los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas y, con el objetivo de incorporar diversos enfoques pedagógicos y metodológicos, lo integran manuales de diferentes editoriales. El investigador señala que a pesar de que en los libros de texto se encuentran diálogos prefabricados, en ellos se pretende que las situaciones comunicativas reflejen intercambios y patrones lingüísticos representativos de ambas culturas.

De los citados corpus se extrajeron todas las interacciones que contenían las fórmulas *thank you - thanks (for)* / gracias (por), *thank you very much - thanks very much* (for) / muchas gracias - muchísimas gracias (por) o *cheers* incluidas en intercambios conversacionales. A continuación, se organizaron desde una perspectiva pragmática siguiendo una clasificación propuesta por

el mismo autor, compuesta por 15 categorías, y se realizó después un análisis contrastivo considerando tres variables: distancia social, poder y características de la acción u objeto por el que se muestra agradecimiento. Las variables sexo, edad y acervo cultural de los interlocutores son difíciles de conocer a partir de la información facilitada en los libros de texto, por lo que no fueron consideradas en el análisis.

Los resultados muestran diferencias entre los corpus. Por una parte, del total de 1.382 situaciones de agradecimiento encontradas, el 64% pertenecen al corpus inglés, lo cual supone un 42% más que del español. Por otra parte, en el análisis de las situaciones en función de la clasificación pragmática propuesta por el autor, se observa una diferencia altamente significativa en las categorías: tras recibir objetos o regalos y tras una invitación; en ambas, el número de situaciones en los manuales de inglés supera a los de español. También se encuentra una diferencia significativa en otras cinco categorías, en tres de las cuales los libros dedicados al español presentan un mayor número de casos, entre ellas, reaccionar ante una acción. No obstante, de manera general la distribución es similar en los dos corpus, esto es, tanto las que están más representadas como las que lo están menos coinciden en ambos.

En el análisis contrastivo se observan otras semejanzas. La correlación entre las tres variables independientes anteriormente mencionadas y las situaciones de agradecimiento encontradas obtiene resultados equivalentes en los dos corpus: las interacciones relacionadas con elementos no materiales son más numerosas, suponen cerca del 70%, frente al 30% de las tocantes a objetos materiales; la presencia o ausencia de distancia social no afecta a la proporción de apariciones; en relación con el poder social, sin embargo, las situaciones de agradecimiento se corresponden en un 97% en el corpus español y un 98% en el inglés con interacciones en las que no hay poder. Asimismo, el tipo de fórmula empleada con más frecuencia es semejante en los dos corpus, *thanks – thank you* en inglés y *gracias* en español.

Finalmente, en relación con la distribución por niveles, los materiales de niveles C de ambos idiomas contienen menos situaciones de agradecimiento, si bien, mientras que en los libros de inglés los niveles A y B contabilizan el mismo número de situaciones, en los de español este es mayor en los niveles A.

De los resultados del estudio se desprende que este acto de habla tiende a ser llevado a cabo con más frecuencia en inglés, lo cual corrobora un estudio anterior del investigador acerca de las actitudes negativas de los hablantes de inglés hacia la ausencia de agradecimiento en español y además encierra implicaciones para la comunicación intercultural, especialmente desde una perspectiva pragmática y pedagógica. Por otro lado, la distribución general de los datos en función de la clasificación pragmática apunta a que, a pesar de las diferencias y de las limitaciones del corpus, las situaciones comunicativas en los libros de texto han sido concebidas con unos fundamentos pedagógicos semejantes, como también muestran los datos relativos a las variables independientes. Finalmente, hay una serie de situaciones en las que aparece el agradecimiento en el corpus inglés que no encajan en las categorías de la clasificación: agradecer una pregunta, agradecer tras haber pasado un día o un rato agradable, agradecer con ironía y agradecer con una fuerza ilocutiva diferente (solicitando algo). Este resultado abre la posibilidad de ampliar la clasificación y su exploración en inglés, o incluso desarrollar una investigación que persiga determinar las actitudes de los hablantes de español hacia el agradecimiento en estas situaciones. No obstante, de manera global, este acto de habla aparece representado en ambos corpus de manera semejante, tanto en su uso como en la fórmula empleada.

Marta Gallego García
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España

Pérez Álvarez, Bernardo E.; Martínez Torres, Cynthia; López Vázquez, Julieta A.
Funcionamiento discursivo del relativo artículo + cual

***Signos Lingüísticos*, vol. X, n.º 19, enero - junio, 2014, pp. 38-65.**

Este artículo analiza el uso del relativo "artículo + cual" (**el cual, la cual, los cuales, las cuales y lo cual**) en el discurso y tiene el objetivo, por un lado, de mostrar que este uso en la oralidad difiere del estándar escrito, no solo quizá por la falta de planificación que requiere la escritura o por la espontaneidad característica de la oralidad, sino también porque cumple con otras funciones; y por otro, mostrar que puede ocurrir una transformación gramatical, por el hecho de vaciar los rasgos sintácticos de estos relativos y de esa manera llevarlos a competir con relativos como "quien" o "que". Según los autores, este trabajo pretende mostrar que, para la conexión oracional, existe un continuo de formas gramaticales desde el relativo "artículo + cual" a las conjunciones "y" o "que".

Con respecto a su organización, el trabajo está divido en 4 partes. La introducción; el marco teórico, con una explicación sobre los relativos en la tradición gramatical y, específicamente, una explicación sobre el relativo "articulo + cual"; el análisis del corpus, uno oral y otro escrito y, finalmente, la conclusión.

Como fundamentación teórica hay dos ejes importantes. En el primero se determina cómo van a analizar el "articulo + cual" y en este caso están de acuerdo con autores como Brucart (1999) y Elvira (2009), puesto que abren la posibilidad de que el relativo en cuestión pueda estar en un tipo de transición de función, entre lo oracional y lo textual, especialmente cuando se trata de la oralidad; en el segundo eje, para el análisis textual, eligen la perspectiva funcional (cfr. Givón, 2005; Chafe, 1997; Halliday y Matthiesen, 2004, entre otros) que parte del principio de que la sintaxis de los textos orales o escritos que reflejan la oralidad tiene la necesidad, principalmente, de organizar el discurso a partir de aspectos comunicativos específicos y no se ocupa solamente de su organización.

En relación con el análisis de datos, los autores, en primer lugar, analizaron el corpus oral, formado por diferentes interacciones orales, y posteriormente el corpus escrito, formado por textos de secundaria y bachillerato.

Sobre el corpus oral, los autores recuerdan que, en los estudios actuales del español, se observa el uso cada vez más frecuente de "que" en lugar de los otros relativos, debido a que este pronombre carece de marca de género y número y por eso puede sustituirlos en diferentes contextos. Es decir, que el pronombre relativo "cual" se utilizaría más en la lengua escrita que en la oralidad, ya que posee marca de género y de número y, además, viene precedido por un artículo determinado. Luego, nos muestran en el análisis del corpus oral, con 47 transcripciones y un total de 60 horas de grabaciones transcritas, según el sistema de notación del análisis conversacional de Briz Gómez (2001) y Koch y Oesterreicher (1990) para los discursos y la división entre formales, informales y realizaciones intermedias, un 72% de casos de "artículo + cual". Eso significa que los autores encontraron 132 casos de uso de "artículo + cual" y, más detalladamente, que "el cual" apareció 49 veces, seguido de "la cual", 31 veces, después con el artículo neutro, "lo cual", en 27 casos, el plural "los cuales", en 14 casos y, el de menor frecuencia, el plural femenino "las cuales", con solo 11 casos. Se pudo observar también que la producción de **artículo + cual** con preposición fue más abundante que en el caso de la función nominal. Por último, analizaron el uso de las preposiciones y las más empleadas fueron: "en", en 30 casos, "de", en 15 casos, "a", en 10 casos, "por", en 9 casos y "con", en 8 casos. También se registró el uso de las preposiciones "ante", "entre", "durante", "mediante", "sobre" y "para", aunque según los autores apareció apenas un caso de cada una de ellas.

Con relación al corpus escrito, los textos eran todos reseñas de lecturas realizadas en la asignatura de Español y fueron escritos por estudian-

tes que se encontraban en proceso de consolidación de sus habilidades de escritura formal. En total analizaron 325 trabajos y en ellos encontraron 140 apariciones de "artículo +cual".

Lo más importante que nos muestran los autores durante el análisis de los ejemplos del corpus es que este tipo de forma compleja "artículo + cual" fue utilizada en su forma prototípica como relativo, pero no se limitaría solo a esa forma. A continuación nos hemos limitado a mostrar tres de los muchos ejemplos que hay en el artículo, cada uno de ellos representa, en el mismo orden, los 3 puntos puntos clave de las conclusiones, que siguen tras los ejemplos.

> (1) "Estos eran fácilmente influenciados por cosas como el rock en inglés y el sentimiento de rebeldía que tenían se hacía cada vez más fuerte **lo cual*** llevaba a que cosas como el alcohol y el sexo fueran prioridad en el pensamiento de estos adolescentes. (Escrito, 73)" (Álvarez, Torres & Vázquez, 2014, p. 54).

> (2) "y: bueno pues siguiendo la inseguridad la queja cotidiana no sólo en las colonias populares sino en todo el municipio eh Fausto Vallejo Figueroa candidato del PRI a la presidencia municipal aseguró que desde el inicio de su gestión reactivará las casetas de policías de barrio en su recorrido por la colonia Loma Libre el aspirante observó con tristeza que como la caseta de policía que estaba diseñada para trabajar de manera permanente en la protección de vecinos se encuentra en completo abandono y como nido de: m– mal vivientes eh: la seguridad dice el candidato es un (clamor) muy sentido la familia lo que quiere es que sus hijos salgan a la calle y presenten (.) y se regresen con bien **ante lo cual** reiteró debe exigir a los gobiernos esta tal y federal el brindar protección a la ciudadanía eh: Beatriz Martínez una vecina de esa colonia doce de diciembre expresó que nos urge que vengan a nuestra colonia porque eso significa que está cerca de nosotros además dijo que Fausto representa la fuerza. (18RM29-10-07_OPINIÓN)" (Álvarez, Torres & Vázquez, 2014, p.59).

> (3) "Ve que en el mundo hay poca piedad, por lo que siente un odio por los ricos, sin embargo no le simpatizan los pobres, porque cree que tienen algo de culpa, porque tal vez sin pensarlo, van teniendo hijos como conejos, que de algún modo tienen que sobrevivir y los hombres acaban en el ejercito, mientras las mujeres lo hacen en un prostíbulo. **Por lo cual** Andrés ve una Revolución social como un sueño. (Escrito, 78)" (Álvarez, Torres & Vázquez, 2014, p.60).

Tras el análisis, los autores llegaron a las siguientes conclusiones: primero, que se puede distinguir "lo cual" de los otros casos con marca de género y número por el tema de que el papel del artículo neutro "lo", en lugar de establecer relaciones con sustantivos o sintagmas nominales, permite relaciones con segmentos discursivos y eso posibilita entender el uso de "lo cual" como un deíctico discursivo. Segundo, el uso de "artículo + cual" con una preposición puede dar un nuevo papel sintáctico a la anáfora; sin embargo, se conserva siempre el papel temático en virtud de su posición inicial en la nueva oración. Tercero y último, la posibilidad de relación anafórica con una proposición que parece funcionar como un conjuntivo, en un nivel de conexión discursiva, que no rompe con su función anafórica cuando se mantiene el tema del referente, pero sí se distancia de ella. Esta función, se ve particularmente en "lo cual", dado su papel de deíctico y no de anáfora, especialmente con la preposición "por", por poder adquirir un papel de relación consecutiva y ser intercambiable por "por ello" o incluso por "por tanto".

Isabel Contro Castaldo
Language Acquisition Research Laboratory,
University of Ottawa, Canadá
y Universidad de Sao Paulo
—Becaria de CAPES— Brasil

*. En todos los ejemplos, el subrayado es nuestro.

Bulevar Valparaíso

El autobús de Bulevar Valparaíso chirrió al frenar y se detuvo. Recogió a algunos viandantes de la parada y después prosiguió su trayecto por las calles ajetreadas y ruidosas de la gran ciudad. Lisa iba sentada en un asiento al lado de la ventanilla. Llevaba en la mano algunas hojas sueltas del día de trabajo en la oficina.

–Perdone, le dijo un joven.

Se sentó a su lado y puso un maletín de piel oscura en el suelo, en el pasillo, pegado a su asiento. El muchacho era delgado, de pelo negro.

Lisa hizo un movimiento de cabeza y asintió, pero apretó los papeles que traía de la empresa en su regazo. Ahora él no les quitaba la vista de encima.

–Perdone la pregunta, volvió él intentando ganarse la atención de Lisa, - ¿trabaja usted en Poli Lux?

Lisa le miró bastante desconcertada. Estaba distraída viendo cómo salían dos chicas jóvenes de una de las tiendas más caras de la ciudad.

–¿Qué dice?

–No, es por... los papeles... el logotipo... Le decía, que si trabaja usted en Poli Lux...

Lisa le lanzó una mirada un poco desconfiada.

–Sí..., dijo escrutándolo de arriba a abajo. Llevaba un traje gris marengo y al hablar gesticulaba con las manos, muy pálidas y bien arregladas.

–Es que soy gerente de planta, dijo él llevando la mano derecha al asa del maletín que había dejado en el suelo, y me gusta... bueno... usted debe saberlo ya... conocer lo que otros trabajadores hacen en la empresa.

–Yo estoy en Secretaría de Dirección, dijo Lisa pensando no tener que hablar mucho más.

No le apetecía ni pizca hablar con aquel individuo.

El joven abrió mucho los ojos y movió las dos blanquísimas manos como el que va a hacer un juego de magia.

–¿Entonces, conoce usted al gran jefe?

Se notaba a la legua que quería sacarle información o es que le apetecía simplemente ponerse de palique a aquella hora de la tarde, cuando todos los funcionarios y directores de la empresa se marchaban cansados a sus casas. Pero con aquel aspecto más bien parecía lo contrario.

–Usted debe saber que hay normas en la empresa..., respondió Lisa invocando para su provecho una de las reglas de oro de la casa.

–Sí, claro, no hablar fuera..., pero ahora... ahora estamos solos, repuso él, echando un vistazo a su derecha.

El bus paró de nuevo y abrió las puertas. Hubo gente que se bajó. Lisa notó que un señor le miraba antes de saltar al suelo y escabullirse entre el gentío.

–...y somos personas libres para preguntar y para responder, ¿no cree?, prosiguió él sacando del bolsillo una especie de tarjeta de colores.

A Lisa se le fueron los ojos al instante. ¡Era una tarjeta de méritos! Una de esas que raramente se veían por la oficina y que tanto costaba obtener. Una semana de vacaciones en la mansión de lujo, en la isla privada del gran jefe.

–¡Eso...!, exclamó rápida y se contuvo, - ...¿cómo tiene usted esa tarjeta?

–¡Ah! ¿Ahora ya quiere hablar?, dijo él echándose a reír.

–Pues, sí..., sonrió más relajada Lisa.

–Le puedo decir que... me la he merecido, repuso bajando la vista al papel de colorines que sujetaba con las yemas inmaculadas de los dedos.

–¿Ya ha estado alguna vez allí?, le preguntó ella.

–No, contestó él dirigiendo la mirada al fondo del pasillo.

Otra vez se detuvo el autobús y bajó más gente. Un perro ladró furioso fuera. A Lisa le pareció que en la parada, pero las puertas se cerraron y ya no se oyó nada. El coche siguió su ruta.

–Yo sé cómo puede conseguir una, susurró insinuante él.

Lisa seguía aquellas manos blancas y bien cuidadas que destacaban de las mangas marengo del traje.

–¿Cómo?, dijo ella queriendo no poner interés en la pregunta.

–Mañana en la oficina, por ejemplo, podrías tener una sorpresa...

Lisa se sobresaltó al oír que le trataban de tú, pero aquellas palabras la tenían en ascuas y dejó a un lado lo del tuteo.

–Mi jefa no permitiría que yo obtuviera privilegios. Antes que yo están otros, me diría...

–¿Tu jefa? ¿No es una tal López que se pasa todo el día con el gran jefe?, dijo él con aire del que sabe lo que está diciendo.

–Sí, ella despacha directamente con él, pero... eso..., decía Lisa pensando que podría estar dando alguna información de más.

–Ella ya ha tenido una tarjeta de estas..., continuó él, y la ha disfrutado, eso te lo aseguro..., prosiguió

Lisa sintió que en el interior del vehículo el aire empezaba a estar pesado. Había soñado más de una vez con la tarjeta de marras, pero, aunque ella pensaba que era una funcionaria ejemplar, nunca le habían ni mencionado que pudiera obtener aquella recompensa que se anunciaba como uno de los máximos reconocimientos de la empresa. De pronto, se vio en un lugar paradisíaco rodeada de todos los lujos que uno quisiera imaginar.

–Y... ¿yo podría?, dijo con voz tímida.

–Naturalmente, respondió él con aplomo, mañana mismo la tendrás en tu mesa de trabajo. Sólo necesito...unas informaciones de tu despacho.

Él seguía con el tuteo, pero Lisa ya no se daba cuenta.

–¿Informaciones? ¿De qué está hablando?

–Las personas de tu entorno, lo que hacen, lo que dicen. Todo eso me interesa. Al fin y al cabo no es ningún secreto, decía él muy persuasivo.

Lisa pensó que al hacer el contrato con Poli Lux había firmado también una cláusula de no hablar del trabajo fuera de las puertas de la empresa. Pero tampoco podía contar demasiado sobre las vidas de sus compañeros, ya que dentro de la oficina había otra norma que era la de no hablar de lo personal entre ellos. Lo que le pedía aquel individuo no era nada que los demás no pudieran saber, algunos detalles de lo que pasaba en la oficina, nada más. Así se descargaba Lisa de culpas, porque la fuerza de aquel boleto de colorines se estaba convirtiendo en algo irresistible. ¡Al cuerno tanta discreción!

Y Lisa se confió a aquel desconocido y le contó algunas cosillas que ocurrían en el despacho, de las personas que pasaban por allí, lo que sabía de las tareas de los demás, que a su juicio era muy superfluo y vago. Le habló de las apariciones del gran jefe, de la seriedad y el sigilo de su jefa, la señora López, de los trajes que se ponía para impresionar a sus subalternos.

El autobús frenó otra vez. Lisa distinguió los grandes plátanos del Bulevar Valparaíso. Hizo ademán de tener que moverse del asiento. El joven de pelo oscuro se levantó y salió al pasillo para dejarla salir.

–Mañana tendrás lo prometido...

De repente Lisa se dio cuenta de que ni sabía su nombre.

–Perdone ¿su nombre?, le dijo fijándose de nuevo en sus manos.

–Soy Lucio Bello, respondió él serio.

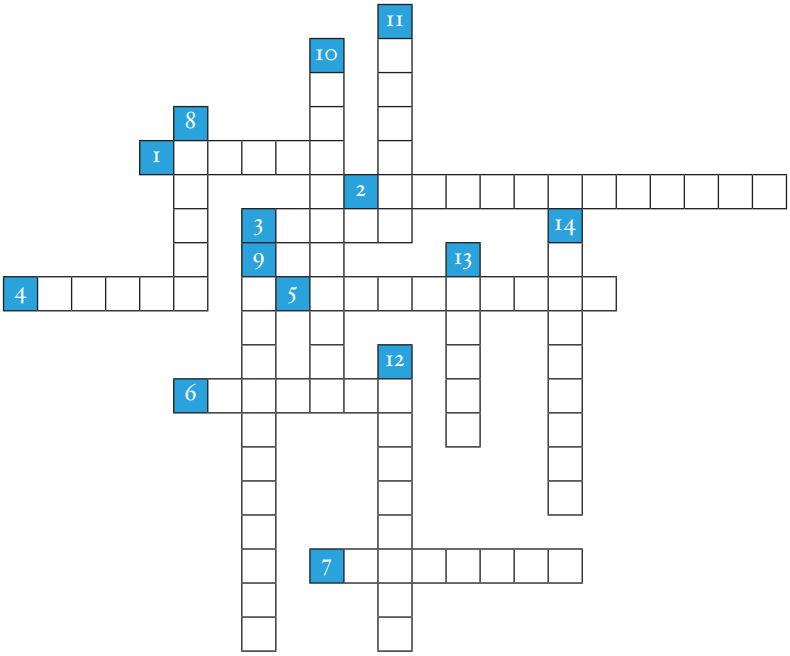
Lisa no se atrevió a añadir nada más, se agarró a una de las barras verticales de la puerta de atrás y miró al fondo del vehículo. No se había dado cuenta, pero ya no había nadie en el autobús. El aire se había hecho insoportable. Volvió un instante la cabeza y miró a aquel joven de manos delicadas. Se había acomodado nuevamente en su sitio y abrazaba el maletín de piel. Las puertas se abrieron y Lisa bajó.

El coche se perdió por el Bulevar arriba, mientras Lisa cruzaba la calzada y llegaba al paseo. En las copas de los altos plátanos le pareció que los gorriones chillaban demasiado esa tarde de septiembre.

sarachomartasaracho@mail.telepac.pt

Hispanigrama I

María Prieto Grande



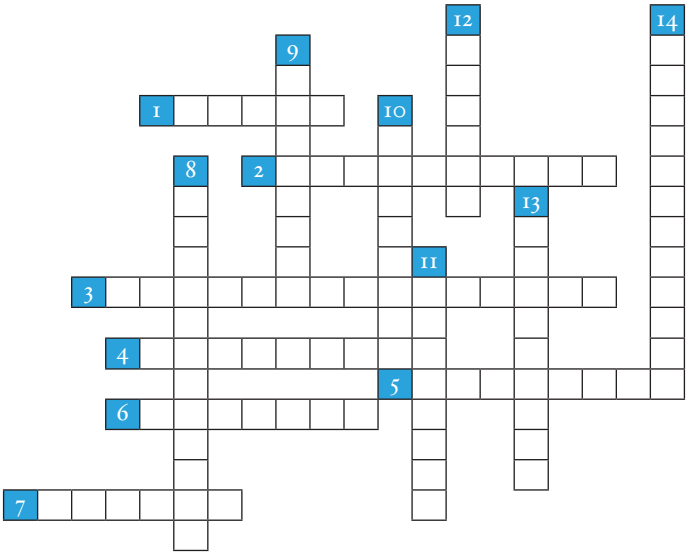
Horizontales

1. Este plato colombiano compuesto de frijoles con arroz, carne picada, huevo frito, chorizo, etc. Se llama bandeja...
2. En Ecuador se llama de esta original manera a una bola hecha con masa de plátano verde frito que se rellena con queso.
3. Especie de empanadilla costarricense hecha de manteca, cebolla, chile dulce, rellena de tomate y carne picada.
4. Tortilla hecha con harina de garbanzos y aceite de girasol, de origen genovés, típica en Argentina.
5. Aperitivos mexicanos.
6. En Venezuela llaman así a una empanadilla de maíz rellena de carne.
7. Una rebanada frita de plátano verde en Colombia.

Verticales

8. En Chile la califican de marina porque es una mezcla de mariscos, caldo de pescado y vino blanco.
9. Plato típico de Guatemala hecho con masa de maíz y manteca de cerdo envuelto en hojas de plátano.
10. Salsa con ají, leche, aceite y requesón que se pone sobre papas sancochadas.
11. Pescado típico de América del Sur que en Uruguay se acompaña de papas, pimientos, cebolla, crema de leche
12. Dentro de la hoja del bijau se presenta en Ecuador la carne con cebolla y especias.
13. Es un plato guatemalteco hecho con pollo, semillas de sésamo, pepitoria, cheles y cilantro.
14. Caldo espeso con bolitas de harina de maíz y queso, típico en Paraguay.

Hispanigrama 2



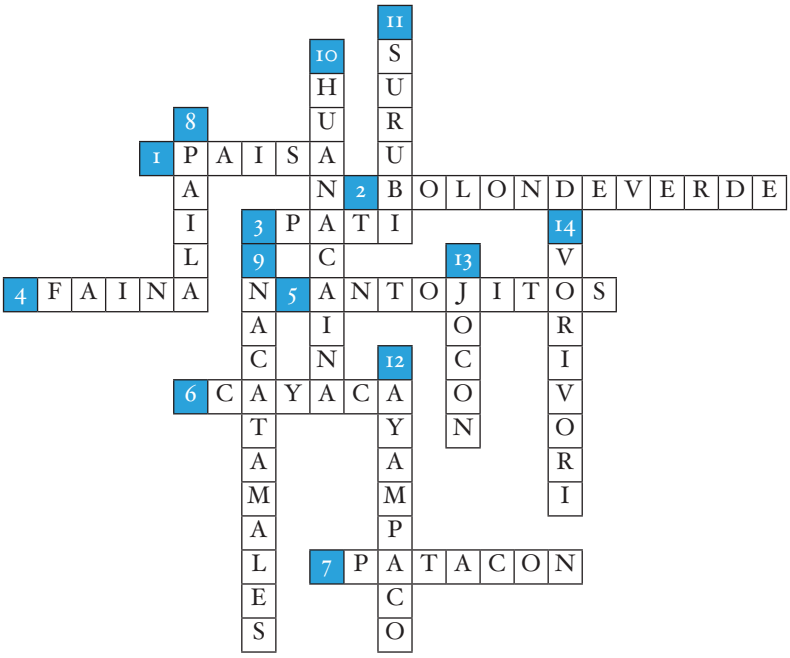
Horizontales

1. Pan picado y remojado frito después con tocino, ajos y panceta.
2. Ensalada extremeña con tomates y pimientos asados.
3. Es un plato típico del país vasco hecho con ese pescado, aceite de oliva ajo y guindillas que se ligan lentamente.
4. Dos grandes filetes de ternera asturiana rellenos de jamón y queso.
5. Rebanada de pan empapada en leche, rebozada en huevo y frita en una sartén con aceite.
6. Modo característico de Canarias de cocinar las papas o patatas.
7. Guiso mallorquín de berenjenas, patatas, pimientos rojos y tomates.

Verticales

8. Fiambre formado por trozos de carne y grasa de distintas partes del cerdo que se fríen hasta quedar dorados.
9. Puede ser un género musical o un guiso de pescados y mariscos.
10. Especie de embutido ahumado y semicurado elaborado con trozos de cerdo condimentados.
11. Dulce hecho con masa de harina y huevos, cortada en trozos pequeños y delgados que se fríen y después se espolvorean con azúcar.
12. Las carnes del cocido después de hecho, se desmenuzan y se toman, en Andalucía, untadas con trozos de pan pringándose los dedos al hacerlo.
13. Ensalada de cebolla, tomate, pimiento verde y pepino.
14. Típico de La Mancha es un plato de patatas cocidas, bacalao, aceite vinagre y sal.

Hispanigrama 1 (solución)



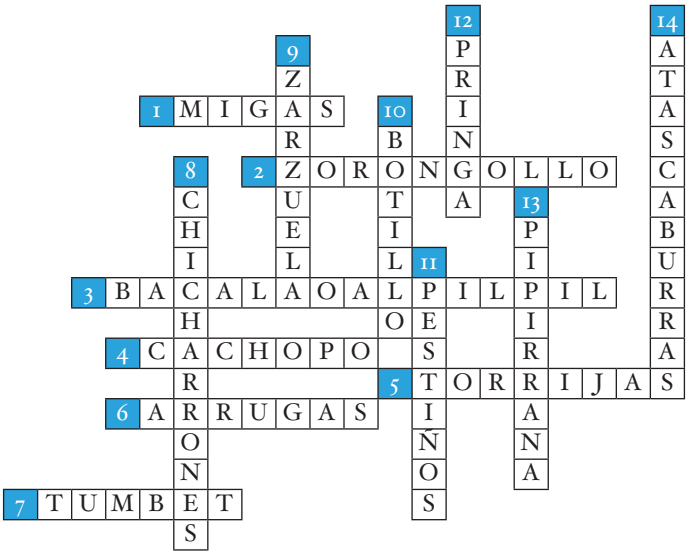
Horizontales

8. Este plato colombiano compuesto de frijoles con arroz, carne picada, huevo frito, chorizo, etc. Se llama bandeja...
9. En Ecuador se llama de esta original manera a una bola hecha con masa de plátano verde frito que se rellena con queso.
10. Especie de empanadilla costarricense hecha de manteca, cebolla, chile dulce, rellena de tomate y carne picada.
11. Tortilla hecha con harina de garbanzos y aceite de girasol, de origen genovés, típica en Argentina.
12. Aperitivos mexicanos.
13. En Venezuela llaman así a una empanadilla de maíz rellena de carne.
14. Una rebanada frita de plátano verde en Colombia.

Verticales

8. En Chile la califican de marina porque es una mezcla de mariscos, caldo de pescado y vino blanco.
9. Plato típico de Guatemala hecho con masa de maíz y manteca de cerdo envuelto en hojas de plátano.
10. Salsa con ají, leche, aceite y requesón que se pone sobre papas sancochadas.
11. Pescado típico de América del Sur que en Uruguay se acompaña de papas, pimientos, cebolla, crema de leche
12. Dentro de la hoja del bijau se presenta en Ecuador la carne con cebolla y especias.
13. Es un plato guatemalteco hecho con pollo, semillas de sésamo, pepitoria, cheles y cilantro.
14. Caldo espeso con bolitas de harina de maíz y queso, típico en Paraguay.

Hispagrama 2 (solución)



Horizontales

1. Pan picado y remojado frito después con tocino, ajos y panceta.
2. Ensalada extremeña con tomates y pimientos asados.
3. Es un plato típico del país vasco hecho con ese pescado, aceite de oliva ajo y guindillas que se ligan lentamente.
4. Dos grandes filetes de ternera asturiana rellenos de jamón y queso.
5. Rebanada de pan empapada en leche, rebozada en huevo y frita en una sartén con aceite.
6. Modo característico de Canarias de cocinar las papas o patatas.
7. Guiso mallorquín de berenjenas, patatas, pimientos rojos y tomates.

Verticales

8. Fiambre formado por trozos de carne y grasa de distintas partes del cerdo que se fríen hasta quedar dorados.
9. Puede ser un género musical o un guiso de pescados y mariscos.
10. Especie de embutido ahumado y semicurado elaborado con trozos de cerdo condimentados.
11. Dulce hecho con masa de harina y huevos, cortada en trozos pequeños y delgados que se fríen y después se espolvorean con azúcar.
12. Las carnes del cocido después de hecho, se desmenuzan y se toman, en Andalucía, untadas con trozos de pan pringándose los dedos al hacerlo.
13. Ensalada de cebolla, tomate, pimiento verde y pepino.
14. Típico de La Mancha es un plato de patatas cocidas, bacalao, aceite vinagre y sal.

Carta desde Dinamarca

Cuando me animaron a que escribiera una carta para esta publicación, me mostré un poco escéptica. ¿Qué puedo aportar yo que sea diferente y novedoso? Luego, echando la vista atrás, pensé que posiblemente muchos profesionales de la enseñanza ELE podrían sentirse reflejados en las experiencias personales y profesionales por las que he pasado y que quizás pueda servir de algo para aquellos profesores que, por diferentes motivos, estén pensando irse fuera de España.

Estudié Filología Inglesa porque el inglés siempre me gustó y se me daba bien. Tras finalizar la carrera solicité una beca de Ayudantes Comenius. A diferencia de las becas de Auxiliares de Conversación, las ayudantías Comenius están diseñadas para profesores de cualquier materia. El programa Comenius permite a los ayudantes mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras, conocer otros países de Europa y sus sistemas educativos. En mi caso, lo que me impulsó a solicitar esta beca era la posibilidad de poder disfrutar de una experiencia profesional en el extranjero, sin importar el destino.

Recuerdo el día en que me comunicaron que mi solicitud había quedado en la lista de reserva. Por aquel entonces, no entendía que las cosas no ocurren cuando uno quiere y decidí dar carpetazo a mis aspiraciones internacionales. Decidí centrarme en la búsqueda de trabajo en mi ciudad, aun sabiendo que no era lo que verdaderamente quería. A finales de ese mismo verano, recibí un correo electrónico en el que me ofrecían una plaza como ayudante lingüístico en un liceo en pleno centro de París y dos días para decidirme. Mi respuesta inmediata fue sí. Sin saber francés, sin experiencia ni preparación y sin tiempo apenas para preparar las maletas.

Mis primeras semanas en París fueron muy duras. Como suele ocurrir en las grandes capitales europeas, resulta toda una odisea poder encontrar un alquiler. En París trabajé en un Liceo Polivalente. Tras el collège, equivalente a la Educación Secundaria en España, los alumnos franceses tienen la opción de continuar en institutos de enseñanza general o tecnológica, o bien en institutos profesionales. En mi centro, yo trabajaba como ayudante lingüístico en el Bachillerato de Comercio, orientado a la formación de responsables de tienda, venta de productos y atención al cliente. Me impresionó el alto nivel de formación de los alumnos que recibían clases en francés, inglés y español. Sin duda, la variedad de ofertas de formación es uno de los puntos fuertes del sistema educativo francés.

Después de esta experiencia, regresé a España y motivada por ella, cursé el Máster de Enseñanza del Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense de Madrid. Ese mismo año solicité una beca Fulbright para lectores de español en Estados Unidos. Después del golpe de suerte que había tenido el año anterior, merecía la pena intentarlo. Tras varios exámenes y dos entrevistas conseguí mi plaza en una pequeña universidad en el estado de Pensilvania.

Además de impartir dos cursos de español, también tuve la oportunidad de estudiar dos

asignaturas en la misma universidad. Poder ser profesora y alumna a la vez, en la misma universidad, fue una experiencia de aprendizaje completa para mí. Sin duda, éste fue un año muy especial.

Al regresar a casa al año siguiente, me puse como meta buscar un poco de estabilidad profesional. Trabajé como profesora particular y en algunas academias a la vez que buscaba trabajo más estable tanto en España como en el extranjero. Después de más de un año de búsqueda y comprobar que no tenía futuro profesional en España, me trasladé a Dinamarca por motivos personales. Trabajé durante un curso en diferentes asociaciones como profesora voluntaria hasta que llegó la oportunidad en el centro donde me encuentro ahora, el Colegio Internacional de Copenhague. Un nuevo sistema educativo para mí, el Bachillerato Internacional, unido a las excelentes condiciones laborales de los países escandinavos, hacen una combinación perfecta. Una de las cosas que más valoro en mi actual puesto de trabajo es la inversión que hace el colegio en el desarrollo profesional de los docentes. Cada año, el colegio ofrece talleres y cursos de formación y reciclaje, así como oportunidades de visitar otros colegios y asistir a congresos y conferencias. Éste es mi tercer año en el Colegio, y aunque estoy muy feliz, probablemente no sea mi último destino. El camino ha sido largo e incierto, pero sé que no termina aquí.

Elena Pérez
Copenhagen International School
elena.perez@cis.dk

Premios de investigación Asele 2016

Para tesis doctorales

Objetivos y dotación

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para tesis doctorales, dotado con 1.600 euros y su publicación electrónica en la colección *Monografías de ASELE*.

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir los autores de **tesis doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2015** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de esta** antes 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 en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).

4. El trabajo premiado será publicado en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Monografías de ASELE*.

5. Los aspirantes **deberán enviar a** gestion@aselered.org, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:

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

b) Copia compulsada de certificación académica de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. **Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de junio del año 2016**. La documentación enviada deberá llegar al correo de gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:
- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
- Actualidad del tema
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La **resolución del premio** se hará pública el 17/09/2016 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org

9. Las **consultas** al respecto serán atendidas en el **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 o lengua segunda 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 electrónica.

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir los autores de **Memorias de Máster** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2014** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de la esta** antes de presentar la solicitud y 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 en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).

4. El trabajo premiado será **publicado en línea** en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Memorias de Máster*.

5. Los aspirantes deberán enviar a la dirección gestion@aselered.org, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:

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

b) Copia compulsada de certificación académica de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. **Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de junio del año 2015**. La documentación enviada deberá llegar al correo de ASELE gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
- Actualidad del tema
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La **resolución del premio** se hará pública el 17/09/2015 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

9. Las consultas al respecto serán atendidas mediante el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

Normas de presentación

Normas de presentación de colaboraciones para su edición en el Boletín de ASELE

I. Normas generales

1. *Envío de originales*. Los originales deberán ser enviados en soporte informático. Se incluirá, además, el nombre del autor o autores, su dirección postal y electrónica, y el nombre de la institución a la que pertenecen (si es el caso).

2. *Formato de presentación*. Las obras deberán entregarse en formato .doc (*Word*). El texto se presentará con una tipografía Times New Roman de cuerpo 12. Las notas a pie de página se escribirán en cuerpo 10 y las citas aparte, dentro del texto, en cuerpo 11. El interlineado será sencillo. No habrá sangría en la primera línea de los párrafos.

II. Estructura

1. *Ilustraciones.* En los textos que hayan de ir acompañados de ilustraciones, imágenes o gráficos, estas siempre deberán poseer la calidad necesaria para ser reproducidas.

2. *Citas*. Las citas cortas (hasta tres líneas) se escribirán entre comillas latinas (« »). Las largas (cuatro o más líneas) se ofrecerán en párrafo aparte sangrado, sin entrecomillar, con cuerpo de letra menor, redonda, y con una línea de separación antes y después de la cita.

3. *Notas a pie de página*. Las llamadas se incluirán en el texto mediante números arábigos voladitos situados después de los signos de puntuación. Las referencias bibliográficas en las notas se componen siempre sin alterar el orden de nombre y apellidos del autor, sin mayúsculas (más que en la inicial) ni versalitas:

José Martínez de Sousa: *Manual de estilo de la lengua española,* Gijón: Ediciones Trea, 2007.

4. *Referencias y listados bibliográficos.* Se puede emplear el sistema de cita bibliográfica o el de autor-año.

Para el primero, se ordena el listado bibliográfico por el apellido del autor, en mayúscula la primera letra y el resto en versalitas (en minúsculas el nombre propio), seguido del título del libro (en cursiva) o artículo (entre comillas latinas « »), el lugar de edición (seguido de dos puntos :), la editorial, el año y, si corresponde o se considera oportuno, las páginas:

Martínez de Sousa, José: *Manual de estilo de la lengua española,* 3.ª ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007, 752 pp.

Si se utiliza el sistema autor-año, se indica la obra por el apellido del autor, sin el nombre propio, seguido, entre paréntesis, del año de publicación y, tras dos puntos, la página o páginas que se estén citando: Gómez Torrego (1989: 99). Al final del texto deberá darse la referencia completa de la obra (igual que en el sistema anterior, pero con la fecha después del nombre propio, y entre paréntesis):

Gómez Torrego, Leonardo (1989): *Manual de español correcto,* 2 vols., Madrid: Arco/Libros.
— (1992): El buen uso de las palabras, Madrid: Arco/Libros.

III. Algunas cuestiones ortotipográficas

1. Las normas ortotipográficas y de estilo aplicadas a la edición del Boletín se establecen de acuerdo a los criterios recogidos en la siguiente obra de José Martínez de Sousa, que todo autor debería conocer y consultar en caso de duda:

Martínez de Sousa, José: *Manual de estilo de la lengua española,* 3.ª ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007, 752 pp.

2. Se escribirán en *cursiva* los títulos de libros y publicaciones periódicas, así como los términos en otros idiomas. Pero no irán en cursiva las citas enteras en otros idiomas (entre comillas), ni los nombres de instituciones extranjeras.

3. Mayúsculas. Se cuidará especialmente el uso de las mismas, que deberán limitarse a los casos estrictamente necesarios (nombres propios de persona, lugares, instituciones...), y se evitará siempre el uso de mayúsculas subjetivas. NOTA: **Las mayúsculas se acentúan siempre.**

4. Tildes. No se acentúan gráficamente, de acuerdo con las normas de la RAE, ni el sustantivo *guion*, ni el adverbio *solo* ('solamente') ni los pronombres demostrativos *este, ese, aquel*..., etc.

5. El empleo de topónimos en lenguas distintas al español se adaptará siempre a la tradición ortográfica del español. Así, se escribirá, por ejemplo, Fráncfort y no Frankfurt, Nueva York y no New York.

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)

18 **Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)**
Marta de Vega Díez

17 **El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**
Gabino Boquete Martín

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)

5 **El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático**
María Iglesias Pérez

4 **La aparente descortesía del lenguaje coloquial**
Luisa María Armenta Moreno

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