



71

*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 71, noviembre de 2024

1. Carta de la Dirección Editorial	5
2. Noticias de ASELE	7
Informe de la Junta Directiva	7
Estado de Tesorería	18
3. Artículo de fondo	21
Andrés García Álvarez, <i>Procedimiento metodológico de selección léxica en ELE: complementación de los campos semánticos de la Disponibilidad Léxica con las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	21
Valdecy de Oliveira Pontes, Állisson Victor Lopes Ferreira, Glauber Lima Moreira, <i>Una mirada sociolingüística sobre la concepción de lengua y de enseñanza de español como lengua extranjera en la colección didáctica vente</i>	41
4. Propuestas para el aula	51
Jennifer Niño, <i>Explorando la intersección entre motivación y gamificación en la educación universitaria</i>	51
6. Entrevista a Dolores Corbella Díaz	61
7. Reseñas	65
8. Novedades bibliográficas	67
9. Normas de publicación	75

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Sevilla, España / Universidad de Oxford,  
Reino Unido

### Vicepresidenta

Mara Fuertes Gutiérrez  
The Open University, Reino Unido

### Secretario

Antoni Nomdedeu Rull  
Universitat Rovira i Virgili, España

### Tesorero

Paco Jiménez Calderón  
Universidad de Extremadura, España

### Vocal de Comunicación

Raúl Urbina Fonturbel  
Universidad de Burgos, España

### Vocal de Publicaciones

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

### Vocal de Internacionalización

Marta Saracho Arnáiz  
Politécnico do Porto, Portugal

### Vocal de Sede

Jorge Martí Contreras  
Universitat Jaume I, España

---

## BOLETÍN

---

### Directora

Elisa Gironzetti  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

### Director

Raúl Urbina Fonturbel  
Universidad de Burgos, España

### Comité editorial

Isabel Iglesias Casal  
Universidad de Oviedo, España

María Prieto Grande  
Universidad de Oviedo, España

Dolores Soler-Espiauba

M.ª del Mar Galindo Merino  
Universidad de Alicante, España

1. El *Boletín de ASELE* se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios y todas las socias 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 de ELE en el mundo: entre 500 y 1500 palabras.
  - Artículos de fondo: 7500 palabras, sin contar las figuras y la bibliografía.
  - Revisión de literatura científica: 3000 palabras.
  - Propuestas didácticas para la clase de español: 7500 palabras sin contar las figuras, fichas complementarias y bibliografía.
  - Reseñas: 2500 palabras.
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 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 abril 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*. También puede ampliarse esta información en: <http://www.aselered.org/boletines>

---

## EDITA

---



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

Fotografías: Adobe y Jim Divine/Unsplash

---

## CORRESPONDENCIA

---

BOLETÍN DE ASELE  
[boletin@aselered.org](mailto:boletin@aselered.org)

---

## Carta de la Dirección

---

Queridas socias y queridos socios:

Con el invierno y el mes de noviembre llega la publicación del número 71 del Boletín de ASELE, lleno de novedades. Como podéis apreciar en la imagen de portada y las imágenes internas, este Boletín está dedicado a Alemania, el país invitado al próximo congreso de ASELE que se celebrará en Castellón.

Este número del Boletín abre con la sección *Noticias de ASELE*, en la que presentamos información detallada sobre el estado de la asociación y los numerosos logros alcanzados durante los últimos meses.

Sigue la sección de *Artículos de fondo* con una contribución de Andrés García Álvarez (Ryukoku University, Japón) titulada *Procedimiento metodológico de selección léxica en ELE: complementación de los campos semánticos de la Disponibilidad Léxica con las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes*, y otra contribución de las manos de Álisson Victor Lopes Ferreira (Universidade Federal do Ceará, Brasil), Valdecy de Oliveira Pontes (Universidade Federal do Ceará, Brasil) y Glauber Lima Moreira (Universidade federal do Delta de Parnaíba, Brasil) titulada *Una mirada sociolingüística sobre la concepción de lengua y de enseñanza del español como lengua extranjera en la colección didáctica Vente*. En la sección *Para el aula de español* os ofrecemos la propuesta didáctica de Jennifer Niño (Technische Universität Berlin, Alemania), titulada *Explorando la intersección entre motivación y gamificación en la educación universitaria*, en la que la autora presenta los objetivos, materiales y resultados de una experiencia didáctica gamificada integrada a lo largo de diferentes unidades didácticas de un curso. La *Entrevista* incluida en este Boletín, realizada por Antoni Nomdedeu, secretario de ASELE, a la Dra. Dolores Corbella Díaz, catedrática de Filología Románica en la Universidad de La Laguna y miembro de la RAE, aborda las actualizaciones del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), destacando la importancia de la colaboración entre las academias de la lengua española y el avance hacia un enfoque panhispánico.

A la entrevista le siguen las novedades bibliográficas del sector editorial y una reseña crítica sobre el volumen *Historias de mi cuadra* (Difusión, 2014).

Esperamos, como siempre, que este Boletín sea de vuestro interés y os animamos a enviarnos vuestras contribuciones a través del formulario en línea disponible en <https://www.asele.org/contribuciones-y-envio-boletin>. Aprovechamos para recordaros que ASELE ha lanzado hace poco su nueva página web en la dirección [www.asele.org](http://www.asele.org), donde podéis encontrar toda la información actualizada sobre la asociación, sus diferentes iniciativas y el próximo congreso.

¡Os deseamos un feliz comienzo de diciembre!

ELISA GIRONZETTI  
RAÚL URBINA FONTURBEL  
Dirección del Boletín de ASELE



Bavaria By VisualEyz

## INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

### 1. 34º CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE - EDIMBURGO 2024

El 34º Congreso Internacional de ASELE tuvo lugar en la Universidad de Edimburgo entre los días 16 y 20 de julio de 2024. El congreso se inició con la celebración de la Jornada «La enseñanza del español en Iberoamérica: argentina, Brasil, Colombia, México y Perú», organizada por ASELE y la Dirección General del Español en el Mundo el martes, 16 de julio de 2024, en el National Museum of Scotland.

Tras la inauguración, en la que intervinieron Guillermo Escribano Manzano, Director General del Español en el Mundo, Carlos Soler Montes, Presidente del Comité Organizador del 34.º Congreso Internacional de ASELE, y Javier Muñoz-Basols, Presidente de ASELE, intervinieron, presentados por Marta Sarricho Arnáiz, Vocal de Internacionalización de ASELE, los siguientes especialistas: Marcelo García (Asociación de Centros de Idiomas de



*Demografía y enseñanza de lenguas*, a cargo de Francisco Moreno-Fernández, Director del Observatorio Global del Español, Instituto Cervantes (España)



*Raciolingüística y enseñanza de la lengua española: de los enfoques teóricos a las prácticas docentes*, a cargo de Aris Moreno Clemons, University of Tennessee (EE.UU.)



*Inteligencia Artificial y lengua española: retos y oportunidades*, a cargo de Asunción Gómez-Pérez, Universidad Politécnica de Madrid y Real Academia Española (España)

Argentina, SEA, Argentina), Fábio Barbosa de Lima (Universidade de São Paulo, Brasil), Gloria Viviana Nieto Martín (Instituto Caro y Cuervo, Colombia), Edwin Bello Ramírez (Universidad de Guadalajara, México) y Cecilia Tello (Universidad Ricardo Palma, Perú). Durante la jornada, se ratificó asimismo la firma de un Convenio de colaboración entre ASELE y SEA (Asociación de Centros de Idiomas de Argentina).

El miércoles, 17 de julio de 2024, se celebró la inauguración oficial del congreso. A lo largo de tres días, más de trescientos especialistas participaron en los más de 150 talleres, comunica-

ciones y pósteres que se presentaron durante el congreso. Además, se dictaron tres conferencias plenarias, a cargo de especialistas de prestigio internacional:

Se celebró asimismo una mesa redonda coordinada por Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura, España), sobre *Nuevas perspectivas sobre el español como lengua de herencia: el caso de Europa*, en la que intervinieron Héctor Álvarez Mella (Universität Heidelberg, Alemania), Yvette Bürki (Universität Bern, Suiza) y Eva González Melón (KU Leuven, Bélgica).



Luis García Montero, invitado de honor, e Ignacio Cartagena, cónsul de España en Edimburgo



Rosa Montero, invitada de honor

Contamos, asimismo, con la presencia de dos invitados de honor: Luis García Montero y Rosa Montero.

El programa académico del congreso se completó con un programa social compuesto de las siguientes actividades: concierto de jazz hispano-brasileño «Sangre Latino», Edinburgh Jazz & Blues Festival; Visita a la National Gallery of Scotland, Cena social y Cèilidh (The Scotsman Hotel), Brindis de despedida y excursión a la región de los Scottish Borders, que



incluyó la visita a la casa de Walter Scott y un picnic.

Agradecemos también la colaboración de todas las instituciones que han hecho posible la celebración de este congreso y de las siguientes editoriales, que presentaron sus novedades a lo largo de los días del congreso: Difusión, Edinumen, Multilingual Matters, SGEL y Routledge. He aquí un resumen en cifras del congreso:



Numerosos medios de comunicación internacionales se hicieron eco de la celebración del 34.º Congreso Internacional de ASELE en Edimburgo, destacando la importancia del encuentro como cita imprescindible para los profesionales de ELE, así como su calidad científica.



Portada del reportaje de la Agencia EFE sobre el congreso de ASELE

Durante su celebración, el 34.º Congreso Internacional de ASELE ha recibido una extensa cobertura en numerosos medios de comunicación internacionales. Ofrecemos aquí una selección de las noticias que han recogido diversos aspectos de la celebración del congreso:

Reportaje de la Agencia EFE:  
<https://shorturl.at/6SHQU>

Cobertura en el Instituto Cervantes:  
<https://t.ly/ui2Mv>

Noticia en *La Vanguardia*:  
<https://shorturl.at/rIFJ7>

Información en la Unidad empresarial de la Sociedad suiza de radio y televisión:  
<https://shorturl.at/JK5mi>

Referencia en *Crónicas de la Emigración*:  
<https://shorturl.at/3DJOa>

Noticia en el periódico *ABC*:  
<https://t.ly/F5vc9>

Información en el periódico *Nuevo Diario*:  
<https://t.ly/FZbU8>

Noticia en Periodistas en español:  
<https://t.ly/vdSGs>

Desde la Junta de ASELE, agradecemos a todos estos medios su contribución a la difusión de una de las citas anuales de referencia para los profesionales del español.



Foto de familia del 34.º Congreso Internacional de ASELE

## 2. FIRMA DEL CONVENIO ASELE-SEA EN VOLADILLA: 34.º CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE

Fundada en 1987, la **Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)** ([www.asele.org](http://www.asele.org)) se creó para responder a un movimiento de interés en todo el mundo por el aprendizaje del español y de las culturas hispánicas. Es una asociación global de profesionales del español que cuenta con 940 socios/os de 76 países en los cinco continentes. La asociación integra a docentes de español de

---

todos los sectores educativos y a otras/os profesionales de la lengua. Desde 1989, celebra un Congreso Internacional cuya sede cambia de universidad cada año. Además de editar un volumen temático sobre los contenidos de cada congreso, publica también el Boletín de ASELE (semestral), un Boletín electrónico mensual (BOSELE), y convoca tres Premios de Investigación para tesis doctorales y memorias de máster. Fundada en 1993, la **Asociación de Centros de Idiomas SEA** ([www.sea.org.ar](http://www.sea.org.ar)) surge como espacio institucional para la profesionalización del sector de la enseñanza de idiomas y la mejora continua en la calidad de los servicios ofrecidos por sus asociados. La asociación nuclea a más de 120 instituciones educativas de toda la Argentina que cumplen requisitos de calidad. SEA es creadora y organizadora de los Congresos Internacionales de Turismo Idiomático y de los Congresos Internacionales de Centros de Idiomas, además de contar con el Sistema de Acreditación de la Calidad para Centros de Idiomas, el Programa de Capacitación y Actualización Profesional e Institucional (PROCAPI) y un boletín electrónico mensual (InfoIdiomas).

La iniciativa de establecer un convenio de colaboración entre ASELE y SEA se enmarcó en la celebración del 34.º Congreso Internacional de ASELE celebrado en la ciudad de Edimburgo (Reino Unido) del 16 al 20 de julio de 2024. Durante el congreso se celebró una Jornada dedicada a la enseñanza del español en Iberoamérica que contó con 5 especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú. Esta iniciativa ha supuesto una oportunidad única de promocionar y poner en valor a escala global, frente al profesorado de lenguas, las actividades de ambas asociaciones, con el fin de desarrollar iniciativas conjuntas para fomentar el desarrollo de la enseñanza del español.

### 3. ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA DE SOCIOS/AS DE ASELE

#### a) Renovación de cargos

Este año correspondía renovar los cargos

de secretaría, tesorería, y vocalía de internacionalización. El 19 de julio de 2024, durante la Asamblea General Ordinaria de ASELE, se aprobó por asentimiento, la renovación de cargos de la Junta Directiva que correspondían, quienes manifestaron su interés en hacerlo:

- Antoni Nomdedeu Rull (Universitat Rovira i Virgili, España) como secretario;
- Francisco Jiménez Calderón (Universidad de Extremadura, España) como tesorero;
- Marta Saracho Arnáiz (Politécnico do Porto, Portugal) como vocal de internacionalización.

Asimismo, se recordó que:

“Los miembros de la junta directiva de ASELE no perciben remuneración alguna por desarrollar sus funciones. Formar parte de la junta directiva de la asociación requiere cumplir con una serie de funciones y con plazos concretos y fechas límite para acometerlos a lo largo del año, así como trabajar en equipo y con dedicación plena a lo largo de todo el año. La dedicación a ASELE incluye también los periodos vacacionales y el verano.”

De este modo, renovados los cargos de secretaría, tesorería, y vocalía de internacionalización, la junta directiva de ASELE quedó constituida por las siguientes personas: Javier Muñoz-Basols (presidente); Mara Fuertes Gutiérrez (vicepresidenta); Antoni Nomdedeu Rull (secretario); Francisco Jiménez Calderón (tesorero); Raúl Urbina Fonturbel (vocal de comunicación); Elisa Gironzetti (vocal de publicaciones); Marta Saracho Arnáiz (vocal de internacionalización).

#### b) Premios de investigación ASELE

ASELE, fiel a su compromiso con las/os profesionales del español de todo el mundo, ha querido continuar un año más premiando la excelencia investigadora en el ámbito el español como lengua extranjera, segunda o de herencia. La Junta de ASELE se reunió durante el mes de agosto de 2024 para fallar los

Premios de Investigación ASELE 2024 que se dieron a conocer durante el Congreso. Se falló por tercera vez el premio ASELE-Routledge para tesis doctorales.

El Premio de Tesis Doctoral ASELE-Routledge es el primero de sus características en el ámbito del español y el único premio internacional en la enseñanza de lenguas que cuenta con la figura de un/a mentor/a. El premio nace para contribuir a desarrollar nuevos planteamientos teóricos y aplicados en la bibliografía especializada y generar mediante esta iniciativa un impacto positivo en la enseñanza del español y en la profesión. Su objetivo consiste en impulsar las carreras académicas y docentes de jóvenes investigadores/as para que lideren proyectos sobre el español. Se trata de una colaboración entre Routledge, una de las editoriales académicas de mayor prestigio e impacto en el ámbito de la lingüística aplicada, y ASELE, una de las asociaciones de profesionales del español más longevas. La persona premiada contará con la figura de un/a mentor/a especialista en la materia que le guiará hasta la entrega del manuscrito final y se beneficiará de publicar su investigación en una editorial con distribución internacional.

Literatura y Filología (con un ICEE del 138) del ranking de editoriales extranjeras del Scholarly Publishers Indicators (SPI) in Humanities and Social Sciences. Del mismo modo es la segunda editorial internacional mejor valorada de todas las materias, con un ICEE de 1126.

También se fallaron los Premios de Investigación ASELE 2024 en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster. El jurado estuvo compuesto por la Junta Directiva de ASELE y el asesor de español de la editorial Routledge. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- Originalidad.
- Relevancia del trabajo para la enseñanza del español.
- Actualidad del tema.
- Rigor metodológico y precisión en el uso de conceptos.
- Potencial del trabajo para generar impacto en la profesión.

Un año más se pudo comprobar la excepcional calidad de los trabajos que se presentaron en ambas categorías. Cabe recordar que este

Lingüística, Literatura y Filología		Educación		Clasificación general 2022	
Editoriales extranjeras		Editoriales extranjeras		Editoriales extranjeras	
Posición Editorial	ICEE	Posición Editorial	ICEE	Posición	Editorial
1	Cambridge University Press	1	Routledge (Taylor & Francis Group)	1	Oxford University Press
2	Oxford University Press	2	Springer	2	Routledge (Taylor & Francis Group)
3	Peter Lang Publishing Group	3	McGraw Hill	3	Cambridge University Press
4	De Gruyter	4	Kluwer Academic Publishers (Wolters Kluwer)	4	Springer
5	Routledge (Taylor & Francis Group)	5	HumanKinetics	5	Elsevier
6	John Benjamins Publishing Company	6	IGI Global	6	McGraw Hill
7	Iberoamericana Vervuert	7	Sage Publications	7	Wiley-Blackwell
8	Brill	8	Oxford University Press	8	Peter Lang Publishing Group
9	Brepols Publishers	9	Pearson Publishing	9	Brill
10	Reichenberger	10	Chicago University Press	10	Thomson Reuters
					Polgrave Macmillan

Se recuerda, además, que dicha colaboración supone una importante apuesta para apoyar y lanzar las carreras de jóvenes investigadoras/es, al ocupar la editorial Routledge (Francis & Taylor Group) la primera posición en el área de Educación (un ICEE del 119, un indicador que mide el prestigio de la editorial en libros de los ámbitos de ciencias sociales y humanidades) y la quinta posición en el de Lingüística,

es el único premio de estas características para memorias de máster y tesis doctorales que existe en el ámbito del español como LE/L2 en la actualidad. El fallo de los premios fue el siguiente:

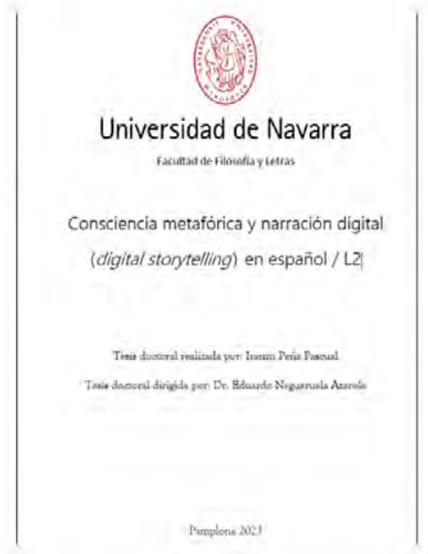
Premio de Investigación ASELE - Tesis doctoral ASELE-Routledge 2024

Premios de Investigación ASELE 2024  
**PREMIO ASELE-ROUTLEDGE 2024**  
**TESIS DOCTORAL**

*Consciencia metafórica y narración digital (digital storytelling) en español/L2*

**Dr. Iranzu Peña Pascual**  
Universidad de Navarra (España)

Dir. Dr. Eduardo Negueruela Azarola  
Universidad de Navarra (España)



Premio de Investigación ASELE - Tesis doctoral Colección ASELE 2024

Premios de Investigación ASELE 2024

**PREMIO Colección ASELE 2024**  
**TESIS DOCTORAL**

*El proceso de cocreación docente de presentaciones gramaticales con tecnología*

**Dr. Javier González Lozano**  
Universitat de Barcelona (España)

Dir. Dr. Joan-Tomás Pujolà Font  
Universitat de Barcelona (España)



## Premios de Investigación ASELE 2024

### PREMIO Colección ASELE 2024 MEMORIA DE MÁSTER

*¿Qué español enseñar? Estudio cualitativo sobre las creencias, actitudes y estrategias de los docentes e/le en la enseñanza de adultos en Alemania en torno a la incorporación y tratamiento de la variedad dialectal diatópica y propuesta de formación para el desarrollo profesional docente*

Stellamaris Lobo García  
SDI München (Alemania)

Dir. Dra. Carmen Ramos Méndez-Sahlender y Dra. Pilar Salamanca  
SDI München (Alemania)



Animamos un año más a quienes estén elaborando trabajos de investigación de estas características a que se presenten a nuestros premios y al conjunto de socios/as a que contribuyan a su difusión, ya que constituyen una de las señas de identidad de ASELE. Para poder presentarse al premio es necesario ser socio/a y estar al corriente del pago de la cuota.

#### c) Publicaciones de ASELE

ASELE, en su compromiso con las/os jóvenes investigadoras/os, continúa premiando la excelencia en la investigación con la publicación de nuevos volúmenes en la colección Monografías ASELE. Las socias/os de ASELE reciben en primera instancia acceso a estas publicaciones que se pueden descargar en los enlaces de debajo. Estos son los títulos recientemente publicados:

La monografía ***Contando una historia: literatura y creatividad en la clase de español como L2***, de Sarah Marie Gielink, correspondiente al Premio Colección ASELE 2023, Memoria de Máster.



Esta monografía ofrece un estudio empírico basado en el empleo de textos literarios para la enseñanza del español. En concreto, se analizan los resultados de una propuesta didáctica que busca poner en práctica la agentividad del alumnado en el aprendizaje basándose en el desarrollo de la competencia discursiva.

La monografía *La mujer y la familia: aproxima-*

*ción a la cultura a través del estudio contrastivo de la fraseología española y bantú*, de Stella Isabelle Njike Yoba, correspondiente al Premio Colección ASELE 2023 - Tesis Doctoral.



Esta monografía constituye una aportación novedosa al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del estudio contrastivo del tratamiento de la mujer y la familia en el refranero hispano-bantú.

En la actualidad, se encuentran además en preparación las monografías correspondientes a los premios de investigación ASELE en su edición de 2023, fallados durante la última Asamblea General de Socias/os y también anunciados en la pieza anterior de este BOSELE.

Se recuerda que el acceso a estas publicaciones es exclusivo para las/os socias/os de ASELE durante un año desde su aparición, por lo que rogamos que no se compartan con personas ajenas a la asociación. Muchas gracias por vuestra colaboración.

*d) 35.º Congreso Internacional de ASELE - Castellón 2025*

El 35.º Congreso Internacional de ASELE tendrá lugar en la Universitat Jaume I de Cas-

tellón - Castelló (España) del 28 de julio al 1 de agosto de 2024. El comité organizador del congreso, en colaboración con la junta directiva de ASELE, ya se encuentra inmerso en los preparativos del encuentro, que tendrá como país invitado a Alemania.

Castellón de la Plana se asienta en un enclave único, rodeado de sierras, playas y numero-



sos pueblos llenos de encanto e historia, entre otros Morella, Peñíscola, Benicassim o Castellfort. En el siguiente vídeo podéis conocer algunos de los lugares emblemáticos de la zona que pueden visitarse durante los días del congreso. Os anunciamos con gran ilusión el lanzamiento de la página web del 35.º Congreso Internacional de ASELE tendrá lugar en la Universitat Jaume I de Castellón - Castelló (España) del 28 de julio al 1 de agosto de 2024, donde podréis encontrar toda la información sobre el congreso: <https://asele.uji.es>. El plazo de envío de propuestas (comunicaciones, talleres y pósters) está abierto hasta el día 15 de febrero de 2025, a través del formulario disponible en la sección "Envío de propuestas" de la página web.

El tema central del congreso es Aprendizaje informal, inmersión lingüística y transferencia del conocimiento en la enseñanza del español LE/L2/LH. Este tema central del congreso está distribuido en tres bloques de trabajo. El primero versará sobre la Aprendizaje informal o incidental del español LE/L2/LH; en el segundo se abordará el tema de la Inmersión lingüística y enseñanza del español LE/L2/LH; y el tercero estará dedicado a la Transferencia docente, curricular y comunitaria del español LE/L2/LH. Dichos bloques contienen las líneas de trabajo

que se señalan a continuación:

### **I. Aprendizaje informal o incidental del español LE/L2/LH**

Nuevos enfoques, metodologías y herramientas para el aprendizaje

Aprendizaje informal a través de medios de comunicación, redes sociales y apps

Telecolaboración, eTándem y MOOC

Aprendizaje colaborativo, grupal y COIL (Collaborative Online International Learning)

Pedagogía lúdica y aprendizaje informal o incidental

Aprendizaje autónomo e Inteligencia Artificial (IA)

### **II. Inmersión lingüística y enseñanza del español LE/L2/LH**

Inmersión lingüística y cultural en programas de estudios en el extranjero

Entornos multilingües, prácticas plurilingües e inmersión lingüística

Entornos virtuales para la inmersión lingüística

Inmersión y desarrollo de la competencia gramatical

Interacción, feedback y (auto)evaluación como resultado de la inmersión

Aprendizaje incidental del vocabulario en entornos de inmersión

### **III. Transferencia docente, curricular y comunitaria del español LE/L2/LH**

Transferencia de habilidades y enseñanza de lenguas

Diversidad, diseño curricular e impacto social

Aprendizaje servicio, aprendizaje comunitario y transferencia

Herramientas digitales para generar transferencia del conocimiento

Ciencia abierta, redes sociales y divulgación

Formación para la transferencia e innovación educativa

Para cualquier consulta relacionada con el congreso, se puede contactar al comité organizador en la siguiente dirección: [asele@uji.es](mailto:asele@uji.es)

Ya están confirmados los ponentes invitados al 35.º Congreso Internacional de ASELE, un

elenco extraordinario de especialistas de reconocido prestigio internacional. Las profesoras Carol Klee (University of Minnesota, EE.UU.) y Rocío Caravedo (Pontificia Universidad Católica del Perú y Academia Peruana de la Lengua) y el profesor Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra, España) dictarán las conferencias plenarias. Por su parte, las profesoras Elea Giménez Toledo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España) e Inma Álvarez Puentes (The Open University, Reino Unido) y el profesor Antonio Cano Ginés (Universidad de La Laguna, España) participarán en una mesa redonda sobre Divulgación de la investigación y transferencia del conocimiento desde el español.

Además, está prevista la participación de dos invitados de honor, cuyos nombres anunciaremos próximamente. También contaremos con una selección de presentaciones institucionales y editoriales, como es habitual en los congresos de ASELE.

## **4. NUEVA PUBLICACIÓN DE VOLUMEN TEMÁTICO**

Es un placer presentar el volumen temático



co *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* (ISBN: 978-84-18465-86-4), editado por Raúl Urbina Fonturbel, María Simarro Vázquez, Antonio Portela Lopa y Carmen Ibáñez Verdugo y publicado íntegramente en abierto por el Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. La obra se encuentra también disponible en el Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes,

El volumen consiste en una compilación actual, innovadora y multidisciplinaria diseñada a partir de una selección de los trabajos, sometidos a evaluación por pares (*peer review*) y transformados en capítulos, del 33.º Congreso Internacional de ASELE, celebrado en la Universidad de Burgos en septiembre de 2023. En los capítulos que conforman el volumen se abordan los desafíos y los aspectos más innovadores en la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia. Una de las novedades del volumen consiste en su enfoque en tres ejes principales sumamente necesarios en la actualidad para las prácticas docentes: 1) la interacción en el aprendizaje, 2) el discurso en la enseñanza y 3) la integración de la tecnología y mediación tecnológica en el ámbito educativo del español. Este volumen temático no solo ofrece una visión integral de las prácticas actuales y futuras en la enseñanza del español LE/L2/LH, sino que también plantea reflexiones críticas sobre cómo adaptar y mejorar estas prácticas en un mundo cada vez más digitalizado e interconectado. A través de este triple enfoque, *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* se presenta como una obra de referencia indispensable para educadores, investigadores y profesionales dedicados a la enseñanza del español en diversos niveles y contextos. Felicitamos a los editores y autores por la aparición de esta publicación que, sin duda, se convertirá en un volumen de referencia para los profesionales del español en los próximos años

## 5. NUEVA WEB DE ASELE:

Nos complace anunciar el lanzamiento de la nueva página web de la asociación: [www.asele.org](http://www.asele.org), que ofrece un diseño moderno y funcional pensado para ofrecer una imagen moderna y una experiencia más dinámica y accesible a nuestras/os socias/os y personas interesadas. También ASELE tendrá ahora un dominio web que se corresponde con el nombre de la asociación, haciendo más localizable su web en Internet y mejorando su posicionamiento en el ámbito digital: [www.asele.org](http://www.asele.org).

La web se divide en varias secciones: infor-



mación sobre la asociación, su historia y sus juntas directivas; datos sobre las/os socias/os y cómo asociarse; información sobre los congresos celebrados y el próximo congreso; acceso a las publicaciones de ASELE; convocatorias de premios; contacto y pago de cuota. También incluye enlaces a las redes sociales en las que ASELE tiene presencia.

Entre las novedades de la página web, nos



gustaría destacar un menú superior muy intuitivo que facilita la navegación, el mapa interactivo de socios/as distribuidos/as por continentes y países y el formulario simplificado para hacer efectivo el pago de la cuota, entre otras funcio-

nalidades. La plataforma está optimizada para dispositivos móviles y tabletas digitales, para poder disfrutar de una experiencia de navegación fluida desde cualquier lugar.

## 6. MEMBRESÍAS E INFORME

### SOCIOS/AS DISTRIBUIDOS/AS POR CONTINENTES Y PAÍSES



## 7 CORREOS PARA CONECTAR CON ASELE

- 1** [tesoreria@asele.org](mailto:tesoreria@asele.org)  
Pago de cuota, estado de membresía, etc.
- 2** [boletin@asele.org](mailto:boletin@asele.org)  
Boletín de ASELE
- 3** [comunicacion@asele.org](mailto:comunicacion@asele.org)  
Calendario, difusión de actividades, aspectos generales de comunicación
- 4** [bosele@asele.org](mailto:bosele@asele.org)  
Anuncios, información y BOSELE (Boletín mensual electrónico).
- 5** [publicaciones@asele.org](mailto:publicaciones@asele.org)  
Publicaciones y premios de ASELE
- 6** [internacionalizacion@asele.org](mailto:internacionalizacion@asele.org)  
Relaciones internacionales, contacto con editoriales y expositores
- 7** [secretaria@asele.org](mailto:secretaria@asele.org)  
Otras consultas

[www.asele.org](http://www.asele.org)

## DE TESORERÍA

### ESTADO DE LA ASOCIACIÓN: SOCIAS/OS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

A fecha de 22 de noviembre de 2024, la Asociación cuenta con 940 socios/as que se distribuyen en 76 países. Desde la fecha de publicación del último Boletín, el número de socias/os se ha incrementado en 31 y se han incorporado dos nuevos países: Cabo Verde, con 2 socios/as, y Uruguay, con 1 socia/a. Además, España incorpora 8 socias/os; Reino Unido añade 6; Alemania suma 3 más; Estados Unidos e India agregan 2; y, finalmente, China, Costa Rica, Filipinas, Francia, Grecia, Islandia, Italia, Marruecos, Países Bajos, Rumanía y Suiza incorporan 1. La distribución completa es la siguiente:

PAÍS	SOCIAS/OS A 22/11/2024
Albania	2
Alemania	39
Argelia	13
Argentina	2
Australia	5
Austria	3
Bélgica	6
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	16
Bulgaria	1
Cabo verde	2
Camerún	1
Canadá	8
Chile	6
China	18
Chipre	3
Colombia	1
Corea	3
Costa de Marfil	1
Costa Rica	3
Croacia	1
Dinamarca	3
Ecuador	1
Egipto	3
Emiratos Árabes Unidos	2
Eslovaquia	2

Eslovenia	4
España	410
Estados Unidos	54
Estonia	2
Etiopía	1
Filipinas	4
Finlandia	3
Francia	25
Gabón	2
Grecia	9
India	6
Irán	1
Irlanda	8
Islandia	7
Israel	5
Italia	45
Jamaica	1
Japón	51
Jordania	2
Letonia	1
Líbano	1
Lituania	1
Malta	1
Marruecos	5
México	10
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Países Bajos	8
Perú	2
Polonia	11
Portugal	20
Puerto Rico	1
Reino Unido	51
Rep. Checa	1
Rep. Democrática del Congo	4
Rep. Dominicana	1
Rumanía	3
Rusia	2
Senegal	1
Serbia	1
Singapur	2
Sri Lanka	1
Suecia	4
Suiza	10
Tailandia	1
Taiwán	5
Trinidad y Tobago	1

---

Turquía	2
Uruguay	1
Vietnam	1
<b>Total:</b>	<b>940 socios/as</b>

---

#### ESTADO DE TESORERÍA

---

A fecha de 21 de noviembre de 2024, el saldo de la cuenta de la Asociación se sitúa en 52.055,03 EUR. Con respecto a la fecha de publicación del último Boletín, los gastos de gestoría, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, Premios ASELE, publicaciones y mantenimiento de la web ascendieron a 10.121,63 EUR. Por su parte, los ingresos, derivados de las cuotas de los socios y los rendimientos del último congreso, suman un total de 12.681,80 EUR.



Casas Grúa en Colonia By frederikloewer

**PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO  
DE SELECCIÓN LÉXICA EN ELE:  
COMPLEMENTACIÓN DE LOS CAMPOS  
SEMÁNTICOS DE LA DISPONIBILIDAD  
LÉXICA CON LAS NOCIONES  
ESPECÍFICAS DEL PLAN CURRICULAR  
DEL INSTITUTO CERVANTES**

---

**BIODATA**

Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Japón), Licenciado en Filología Hispánica y Lingüística por la Universidad de León (España), también posee Másteres másteres en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y en *e-learning* por las Universidades de Jaén y Sevilla respectivamente. Profesor de ELE en las universidades de Ryukoku y Kobe (Japón), así como en la de Estudios Extranjeros de Kioto. Colabora como tutor en el Instituto Cervantes de Tokio y participa en las pruebas DELE en Japón.

.....

**I. INTRODUCCIÓN**

Uno de los aspectos principales en el aprendizaje de cualquier lengua es el componente léxico. Este es la savia que dota de significación y sentido a todo el sistema lingüístico (Maiz Ugarte, 2009). De igual manera, no es redundante recordar que sin el vocabulario no hay comunicación (Miguel García, 2005; Baralo, 2005). Y, sin este motivo, la comunicación, privaríamos al discente de su principal aliciente y motivo para estudiar una lengua extranjera (Miguel García, 2005).

Ahora bien, el aprendizaje y la adquisición léxica es un proceso muy complejo que no debemos confundir con la identificación y el aprendizaje del significado de un diccionario. Esto

sería una manera muy superficial y simplista de abordar este proceso. De acuerdo con Luque Durán (2004), el lexicón mental -lugar donde almacenamos toda la información semántica- está íntimamente ligado al entorno: es como un registro individual en el que el individuo va almacenando cada palabra que se le presenta a lo largo de su vida (Dalurzo y González, 2010). De ahí que todo individuo esté sometido a un continuo proceso de transformación debido a que a cada instante adquirimos experiencias y conocimientos nuevos. Así, concebimos el hecho de adquirir vocabulario como un proceso constante y para toda la vida en el que el discente progresivamente aprende las diversas acepciones de una palabra o unidad léxica. Una vez que aceptemos la necesidad inevitable de enseñar el léxico de manera explícita, podremos afrontar otro tipo de cuestiones de índole tan diversa e importante como los procesos de selección léxica o el diseño de materiales didácticos.

De acuerdo con Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009), uno de los aspectos primordiales a los que tenemos que prestar especial atención es la elección de vocablos para trabajar en el aula. Siguiendo esta misma línea, Bartol Hernández (2006 y 2010) subraya la necesidad de realizar una selección léxica adecuada que cubra las necesidades de cada alumno en las diferentes fases de la adquisición de la LE. Los criterios con los que se han abordado este proceso de selección léxica han variado a lo largo de los años. En un principio se recurrió al criterio de frecuencia, pues ya se tenía la convicción de que este tipo de palabras (léxico frecuente) era el más útil y, consecuentemente, el que debía enseñarse en la clase de idiomas (Bartol Hernández, 2006). Asimismo, estas palabras útiles constituyen la base sobre la cual se formula y elabora el denominado *léxico básico*, en el cual se incorporan las palabras más frecuentes o usuales de una comunidad lingüística. En este sentido, conforme con

---

Šifrar Kalan (2009), las unidades léxicas básicas se caracterizan por poder aparecer en cualquier tipo de discurso, con independencia del tema que se trate, y por su alta estabilidad. Concretamente, Saralegui y Taberero (2008) indican que el léxico básico está compuesto esencialmente por palabras con información meramente de tipo gramatical, que por otra parte es el léxico más frecuente: conjunciones, preposiciones, verbos auxiliares.

A este respecto, Bartol Hernández (2010) sostiene que la selección léxica para la enseñanza de una lengua extranjera no se puede basar únicamente en el criterio de la frecuencia de las palabras. Este aspecto ya había sido señalado anteriormente por Carcedo González (1998a) cuando nos informa del sesgo que supone aplicar exclusivamente el criterio de frecuencia a la hora de seleccionar el vocabulario que vayamos a enseñar. Este autor afirma que las palabras que son muy usadas o consideradas normales tienen un muy bajo índice de frecuencia, puesto que este tipo de palabras solo surgen cuando se suscita un tema concreto de conversación, a saber, este tipo de palabras siempre están supeditadas al estímulo del hablante (Carcedo González, 1998a). Además, en el caso particular del español, el criterio de frecuencia puede aplicarse al lema de la palabra o a su forma gramatical. Es decir, por ejemplo, en español hay verbos cuya frecuencia en tercera persona difiere mucho de la que poseen en otras formas y, por otra parte, sustantivos cuyo plural es más frecuente que el singular, por ejemplo. Por lo tanto, la medida de frecuencia entraña algunas dificultades.

A continuación, nos internamos en este campo de investigación lingüística cuyo objetivo es la recolección y análisis del léxico disponible de una comunidad de habla determinada. En nuestro caso, el principal objetivo está orientado a facilitar los procesos de selección léxica en el ámbito de enseñanza ELE. Para ello vamos a adoptar la Disponibilidad Léxica (DL) para medir el caudal léxico de una comunidad de hablantes en una situación comunicativa determinada o un potente dispositivo de diag-

nóstico o planificación didáctica, pero como una propuesta metodológica interconectada y complementaria a las nociones específicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Esta proposición supera los límites que impone un procedimiento aplicado aisladamente y se beneficia de propuestas que aglutinan diversas fuentes de selección léxica que tomadas por sí solas y aplicadas de forma aislada se pueden considerar incompletas o insuficientes.<sup>1</sup>

## 2. CONCEPTO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA (DL)

Para poder precisar la noción de disponibilidad léxica (DL) es necesario abordarla desde una óptica interdisciplinar que integre toda una estructura lingüística en la compleja red de la cognición humana (Ávila Muñoz, 2016). El concepto de DL es concebido como un criterio bajo el cual se formula el léxico disponible de una lengua. Este léxico disponible está conformado por las palabras más usuales de una lengua, que no son las más frecuentes, puesto que solo aparecen en tanto en cuanto el tema concreto requiera su uso (López Chávez, 1994; Salazar García, 2004). Además, constituye el caudal léxico que potencialmente puede surgir en una interacción siempre y cuando el contexto comunicativo así lo requiere (Sánchez-Saus Laserna, 2009). Concretamente, el léxico disponible está compuesto principalmente por sustantivos y en menor medida por adjetivos y verbos. Este léxico refleja el caudal léxico que los hablantes usan dentro de determinados temas o esquemas de conversación (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2011): la noción de este tipo de léxico se sostiene en la idea de que ciertas palabras que son muy usadas de una lengua están estrechamente vinculadas con

---

1 En relación con este aspecto, remitimos a la lectura de Gennari y Poeppel (2003) donde se expone la dificultad de las palabras dentro de un marco de procesamiento léxico centrado en los procesos de lectura y, por otra parte, a los trabajos de Laufer (1990, 1997) centrados en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

### 3. LOS CENTROS DE INTERÉS

la actualización o no de determinados temas en una conversación.

Asimismo, la disponibilidad léxica es producto de la interacción entre una palabra y la categoría semántica o nocional (centro de interés) al que pertenece. Así una misma palabra puede aparecer en diferentes centros, pero solamente tiene una alta disponibilidad en uno de ellos; por ejemplo, el caso del vocablo *coche* y su categoría nocional de *transporte* en el diccionario de DL de Castilla-La Mancha de Hernández-Muñoz (2006: 128): en esta categoría tiene una disponibilidad de 0.870, mientras que en la categoría de la ciudad baja a 0.691 y en la del campo tan solo adquiere el valor de 0.019.<sup>2</sup>

Para recolectar este léxico disponible, partimos de unas pruebas de tipo asociativas que pivotan en torno a unos centros de interés (CI) o estímulos de partida. Alrededor de estos campos temáticos surge un tipo de palabras que se supone que pertenecen al acervo lingüístico o potencial de los hablantes (Ávila Muñoz, y Sánchez Sáez, 2011). Se supone que los hablantes hacen uso de este potencial léxico en una interacción comunicativa siempre y cuando esta discurra por los cauces oportunos, es decir, solo se activa cuando surge el tema concreto en cuestión. La disponibilidad léxica aparte de revelar el tipo, el tamaño y la riqueza del vocabulario usado por una determinada comunidad de hablantes, nos aporta pruebas del proceso cognitivo de selección léxica que tiene lugar en nuestra mente (Hernández-Muñoz, Izura y Tomé, 2014).

Los centros de interés son una serie de estímulos relativamente extensos que tienen como objetivo provocar o producir las respuestas de los sujetos entrevistados (Samper Hernández *et al.*, 2003). Mediante ellos se pretende cubrir el vocabulario básico universal que corresponde a la esfera vital más próxima de cualquier ser humano (Paredes García, 2012). Como metodología de trabajo con el fin de investigar el léxico potencial, que no se actualiza, se introdujeron los estímulos verbales temáticos para que así el informante pudiera actualizar dicho léxico. Por este motivo, se empezó a trabajar con los centros de interés a modo de estímulos para poder actualizar el caudal léxico disponible (Gómez Molina y Gómez Devís, 2004). Este objetivo primigenio se basaba en la acción de recabar información sobre el léxico temático, concretamente, en 16 centros de interés o ámbitos temáticos. Para ello, los datos obtenidos de las pruebas asociativas controladas en condiciones experimentales constituyen una manera de lograr que afloren unidades lingüísticas de poca estabilidad y frecuencia estadística (Carcedo González, 1998b).

Las relaciones asociativas que se establecen entre sus vocablos son debidas a experiencias personales psicológicas (Sánchez-Saus Laserna, 2016 y 2019), por lo tanto, los centros de interés no constituyen oposiciones paradigmáticas entre los significados de sus términos, sino que se basan en las agrupaciones de tipo asociativo relacionadas íntimamente con la experiencia y realidad de los sujetos informantes. De esta manera, estamos tratando con conexiones que se producen en la realidad designada, es decir, son relaciones significativas y designativas donde fenómenos como las metonimias (contigüidad referencial), las sinécdoques o meronimias (inclusión real) o las metáforas (similitud referencial y no semántica) son de vital importancia para comprender el funcionamiento de los centros de interés. En otras palabras, estas asociaciones deben ser distinguidas de las relaciones auténticamente semánticas que se fun-

---

2 Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) muestra el grado de accesibilidad de un vocablo cuando el tema de conversación lo requiere. Se concierte un magnífico indicador del grado de prototipicidad que las palabras adquieren dentro de los centros de interés. Por medio de este índice se relaciona el promedio de respuestas con los vocablos de cada centro. Este índice, cuanto más se acerque al valor 1, más coincidencia habrá entre los informantes, lo cual denotará que estamos ante un campo compacto o cerrado. En cambio, los valores cercanos a cero señalan una gran dispersión de términos reflejando que estamos ante un campo o centro abierto.

damentan en el contenido lingüístico y se basan exclusivamente en la noción de significación y no designación (Sánchez-Saus Laserna, 2016). Por su parte, los centros de interés (CI) representan los sectores semánticos universalmente más representativos a lo largo y ancho de diferentes lenguas y culturas (Samper Hernán-

Disposición Léxica (PPHDL)<sup>3</sup> incluye los 16 centros tradicionales, puesto que están avalados por su presencia en numerosas investigaciones y así se pueden establecer comparaciones entre los estudios franceses e hispánicos (Carcedo González, 1998b).

No obstante, cualquier investigador es libre de

<b>RANGO 1: ámbitos muy productivos en todas las investigaciones</b>	
<b>CENTRO</b>	<b>NÚMERO DE PALABRAS</b>
Los animales Alimentos y bebidas Partes del cuerpo	(24-30) (24-29) (22-27)
<b>RANGO 2: ámbitos productivos en las investigaciones</b>	
profesiones y oficios La escuela La ciudad La ropa El campo	(20-23) (20-23) (20-23) (20-22) (19-22)
<b>RANGO 3: ámbitos que no consiguen sobrepasar la media de respuestas</b>	
Juegos y distracciones La cocina y los utensilios Medios de transporte	(19-20)
<b>RANGO 4: ámbitos que no consiguen alcanzar la media de respuestas</b>	
Partes de la casa sin muebles Objetos colocados en la mesa para la comida Los muebles de la casa	(14-18)
<b>RANGO 5: ámbitos muy poco productivos (áreas muy cerradas y poco familiares)</b>	
Iluminación Trabajos del campo y del jardín	(10-14) (10-13)

Tabla 1. *Clasificación de los CI según su presencia en numerosas investigaciones*  
Nota. Fuente original (Samper Hernández, 2002)

dez, 2002). De acuerdo con Gougenheim *et al.* (1964), el motivo que justificaba la elección de estos centros de interés es que todos ellos cumplían con la condición de universalidad como la coherencia interna.

A este respecto, el Proyecto Panhispánico de

3 Este proyecto se circunscribe única y exclusivamente al ámbito de la lengua española. Su finalidad principal es la de confeccionar un diccionario de léxico disponible del español con virtud de la confección de listados de disponibilidad léxica en distintas localidades hispanohablantes distribuidas por todo el mundo. Para más información: <http://www.dispoplex.com/info/el-proyecto-panhispanico>

---

incluir nuevos campos en base de sus intereses de investigación. De igual manera, el grado de productividad no es el mismo en todos los CI.

#### 4. CRÍTICAS A LOS CENTROS DE INTERÉS

Ante las preguntas; ¿cuál sería la mejor manera de encasillar en los centros de interés todos los intereses humanos?, ¿con cuántos centros de interés tendríamos que trabajar en una propuesta exhaustiva?, no nos es posible proporcionar una única respuesta. Si revisamos con detenimiento las propuestas tradicionales de los CI, observamos que estamos aún bastante lejos de alcanzar la representatividad de carácter universal que los investigadores franceses preconizaban.

A lo largo del tiempo, se han generado muchas dudas de que los 16 centros de interés cubran todos los ámbitos temáticos universales y, a pesar de que cada investigador puede introducir nuevas propuestas temáticas, estas no han logrado mucho consenso. Este hecho redundaba en un alcance mucho más restringido en su capacidad de comparación entre distintas investigaciones. Los centros de interés propuestos por las investigaciones de disposición léxica, sobre todo los que no alteran ni se desvía un ápice de los preceptos del PPHDL, ni siquiera llegan a atender o incorporar la mitad de los ámbitos temáticos que se proponen en el PCIC.

De igual manera, no se produce un ajuste entre los centros de interés y las nociones básicas referentes a la vida cotidiana presentes en el MCER (Consejo de Europa, 2002 y 2021).<sup>4</sup> Por este motivo, de la misma manera que hicieron diversos autores (Bartol Hernández, 2010; Tomé Cornejo, 2015; Ávila Muñoz, 2016 y 2017) anteriormente, planteamos la necesidad de adecuar y renovar los listados de los centros de interés empleados en las investigaciones de disposición léxica. Por otro lado, igualmente es preciso señalar que los campos semánticos

propuestos en el MCER tampoco se basan en ningún criterio estadístico ni, que sepamos, son el resultado de estudios empíricos. Por lo cual, bajo nuestro punto de vista, también deben ser objeto de estudios críticos y, si procede, de revisión.

#### 5. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LOS CI Y LAS NOCIONES ESPECÍFICAS DEL PCIC

Para poder evaluar la competencia léxica debemos considerar que la comunicación en general tiene lugar siempre en un entorno, de ahí la necesidad de contextualizar el uso del vocabulario dentro de lo que la metodología de la DL ha denominado centros de interés o campos semánticos asociativos. Si bien el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Consejo de Europa, 2006) constituye actualmente el máximo exponente referencial a la hora de la programación o planificación ELE, este debe tomarse con cautela (Rubio Lastra, 2019), puesto que el inventario que aporta es limitado.

Tanto el apartado de nociones generales como específicas son una orientación muy general que pretende servir de referencia cuando seleccionamos y distribuimos las unidades léxicas que precisamos en los distintos niveles de dominio (Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2015). Concretamente, el PCIC no contempla muchos usos de los hablantes nativos. El carácter orientativo de esta guía queda especialmente retratado en el hecho de que no coincide con la manera en la que los métodos ELE tienen de organizar y presentar los contenidos léxicos en los diferentes niveles de dominio según el MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

En este aspecto las pruebas de DL constituyen una adecuada herramienta para mostrar la competencia léxica del discente, debido a que a partir de las respuestas el docente puede acceder al nivel competencial del estudiante, pero también, como bien señaló Paredes García (2015), los resultados de estas pruebas permiten identificar los problemas de déficit léxico tanto

---

<sup>4</sup> La versión española del MCER es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) del 2006.

---

de manera cuantitativa como cualitativa.

De este modo, en este apartado pretendemos comparar las convergencias y divergencias entre la disponibilidad léxica y el inventario de las nociones específicas que el Instituto Cervantes propone en su plan curricular. Este cotejo que desarrollaremos posteriormente con mayor profundidad en la sección de metodología nos sirve para identificar qué nociones específicas han sido asimiladas por los estudiantes. A su vez, dichas nociones podrán graduarse gracias a un análisis cualitativo de los vocablos con un mayor o menor índice de disponibilidad y nivel de representatividad en el corpus que manejemos (Rubio Lastra, 2019).

Primeramente, es necesario resaltar que el PCIC parte de un enfoque nociofuncional.<sup>5</sup> En este particular, las nociones específicas recogen detalles concretos del aquí y el ahora de una comunidad de habla, así como de la manera en que las unidades léxicas están conformadas. Estas están constituidas por una serie de colocaciones y expresiones idiomáticas; aunque no específica qué colocaciones se deben aprender en cada nivel. Aquí, podríamos retomar el debate o conflicto en cuanto a la necesidad de definir si una unidad léxica está conformada por una sola palabra (univerbal) o por un grupo de ellas (pluriverbal). Mientras que el PCIC acepta los sintagmas verbales complejos (i. e., *bacer calor*), el PPHDL registra solamente los sustantivos (i. e., *calor*). Esta falta de equivalencia entre el concepto de construcción léxica y el de unidad léxica supone un conflicto que afecta al recuento de palabras. Con respecto a esta problemática, autores como Rubio Lastra (2018 y 2019) abogan por registrar por separado el verbo (*bacer*) y el sustantivo (*calor*) cuando el sintagma aparece en el centro de interés con mayores vínculos asociativos (por ejemplo, *naturaleza* o *tiempo atmosférico*) y, por el contrario, mantenerlos juntos si aparecen en otros centros: estos dos centros no pertenecen a los centros de interés

tradicionales del PPHDL, sino que son creados *ad hoc* en función de las necesidades y objetivos de investigación en un ámbito de ELE.

Por último, al comparar los temas de los trabajos de la DL (16 centros de interés) con los temas, más concretamente con los subtemas, del PCIC (contabilizamos más de cien) se produce una falta de equivalencia. Este hecho requerirá que en futuros proyectos de DL se vayan incorporando nuevos temas. Sin embargo, de ser así, por otra parte, se producirá una pérdida de capacidad de comparación y de generalización de los trabajos de DL. Si ampliamos los temas de estudio, al suponer un abanico muy variado de posibilidades temáticas, se complica enormemente la posibilidad de coincidir en los mismos temas entre los distintos investigadores.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1 COMPLEMENTACIÓN DE LA DL CON LAS NOCIONES DEL PCIC

En esta sección procedemos a realizar una propuesta metodológica interconectada y complementaria a las nociones específicas del PCIC. Esta proposición supera los límites que impone un procedimiento aplicado aisladamente y se beneficia de propuestas que aglutinan diversas fuentes de selección léxica que tomadas por sí solas y aplicadas de forma aislada se pueden considerar incompletas o insuficientes.

En primera instancia, a primera vista hay una aparente correspondencia entre los centros de interés del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL) y los ámbitos, temas y subtemas registrados en el MCER que posteriormente fueron renovados y adaptados en el PCIC por medio de sus nociones específicas.<sup>6</sup> Como podemos apreciar en el siguiente cuadro, la coincidencia entre estos es aparentemente completa. De hecho, todos los CI están formulados de manera similar en el MCER o en

---

<sup>5</sup> Entendemos por *noción* al concepto que el hablante se refiere cuando realiza un acto de habla.

<sup>6</sup> En el PCIC se establece un inventario de unidades léxicas que el usuario debe conocer en cada nivel (PCIC, 2006).

CI del PPHDL	Ámbitos del MCER	Temas y subtemas del MCER	Temas y subtemas del PCIC
01. El Cuerpo Humano	PERSONAL	7.1 Partes del cuerpo	1.1 Partes del cuerpo
02. La ropa	PERSONAL	9.3 Ropa y moda	12.2 Ropa, calzado y complemento
03. Partes de la casa	PERSONAL	2. Vivienda	10.2.2 Partes de la vivienda
04. Los muebles de la casa	PERSONAL	2. Vivienda	10.4.1 Muebles y objetos domésticos 10.4.2 Electrodomésticos
05. Alimentos y bebidas	PÚBLICO	10. Comidas y bebidas	5. Alimentación 1.4 Comidas y bebidas
06. Los objetos colocados en la mesa para la comida	PERSONAL		10.4 Objetos domésticos
07. La cocina y sus utensilios	PERSONAL	2. Vivienda	5.6 Utensilios de cocina y mesa
08. La escuela (muebles y materiales)	EDUCATIVO	8. Educación	6. Educación
09. La calefacción, la iluminación y los medios para airear un recinto	PERSONAL		10.2 Características de la vivienda 10.2.4 Condiciones
10. La ciudad	PÚBLICO	9. Compras 11. Servicios públicos 12. Lugares	20.3.1 Ciudad
11. El campo	PÚBLICO	12. Lugares 2.8 Flora	20.3.2 Campo
12. Medios de transporte	PÚBLICO	5.1 Transporte público 5.2 Transporte privado	14.3 Sistema de transporte 1.9 Medios de transporte 1.13.4 Transporte urbano
13. Trabajos del campo y del jardín	PERSONAL		7.3 Actividad laboral
14. Los animales	PÚBLICO	2.8 Flora y fauna	20.5 Fauna
15. Juegos y distracciones	PÚBLICO	4. Tiempo libre, entretenimiento	8. Ocio 3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones
16. Profesiones y oficios	PROFESIONAL	1.10 Profesión, trabajo	7.1 Profesiones y cargos

Figura 1. Correspondencia entre los CI y los ámbitos, (sub)temas del MCER y PCIC

Nota. Cuadro comparativo elaborado a partir del MCER, el PCIC, Bartol Hernández (2010: 95) y Paredes García (2015: 8-10). PPHDL (Proyecto panhispanico de disposición léxica)

el PCIC. De igual manera, comprobamos que todos los ámbitos propuestos en el MCER están cubiertos; sin embargo, se percibe un gran desequilibrio favorable al ámbito personal y público, y en un claro detrimento del profesional y educativo:

En este sentido, defendemos la necesidad de acercar los CI a los temas de comunicación propuestos en el MCER (p. 55) renovados y adaptados en el PCIC. Esta línea de actuación didáctica está avalada por los trabajos de González Fernández (2014), Paredes García (2015), Tomé Cornejo (2015), Ávila Muñoz (2016), Santos Díaz (2017), Rubio Lastra (2018), Hidalgo Gallardo (2017 y 2019), Jiménez Calderón y Sánchez Rufat (2019), Calero y Chen (2022) e Hidalgo Gallardo y Sánchez Rufat (2022). En

ellos se señala que los estudios de DL por sí mismos no son adecuados o suficientes para concretar el caudal léxico meta referente en la enseñanza ELE. En este aspecto especialmente hacen hincapié González Fernández (2014) y Paredes García (2015). Concretamente, estos CI no abarcan ni la mitad de los temas o nociones específicas empleadas en el PCIC (Ávila Muñoz, 2016: 8). De tal manera, se requiere una nueva revisión de los CI para que estos se conviertan en un mecanismo fiable de selección de vocabulario meta en los distintos niveles de dominio lingüístico (desde el A1 al C2, según el MCER). Consideramos que esta revisión se debe realizar partiendo de las 20 nociones específicas del PCIC, debido a que son estas las que orientan la confección de los materiales

1. PARTES DEL CUERPO HUMANO [v. Nociones específicas 13.]		
NIVEL	UNIDADES LÉXICAS	Nº
A1	<i>pelo, ojo, nariz</i>	3
A2	<i>cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda</i>	12
B1	<i>músculo, hueso, piel, corazón, pulmón, cuello, bombros, pecho, cintura, barriga, rodilla, tobillo, codo, muñeca</i>	14
B2	<i>frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña, cana, uña, cerebro, hígado, riñón, intestino, esqueleto, columna, costilla, nervio, articulación, arteria, tendón</i>	18
C1	<i>pata, napa, coco, vientre, ombligo, puño, palma de la mano, pulgar, índice, cráneo, vértebra, páncreas, colon, tímpano, córnea, aparato digestivo, sistema circulatorio</i>	17
C2	<i>crisma, mollera, coronilla, tronco, extremidad superior, extremidad inferior, vértebra cervical, clavícula, tibia, fosas nasales, cuero cabelludo, epidermis</i>	14
+		
NOCIÓN ESPECÍFICA		
13. Salud e higiene	<i>vesícula</i>	1
13.7 Estética	<i>cabello, vello, (barra de) labios, bigote, barba</i>	5
1.2 Características físicas	<i>rostro</i>	1
5.3 Alimentos	<i>muslo</i>	1
13.6 Higiene	<i>diente</i>	1

Figura 2. Léxico distribuido en niveles en la noción específica partes del cuerpo  
Nota. Elaboración propia a partir del PCIC (IC, 2006)

ELE y la redacción de los diplomas de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, como es el caso del DELE y SIELE.

No obstante, es preciso delimitar la muestra a analizar, puesto que de otra forma nuestro trabajo sería difícilmente abarcable para el marco de trabajo que disponemos; sobre todo, al estar sujetos a unas claras restricciones de espacio. Así que, primeramente, limitamos este análisis al centro de interés (CI) del proyecto panhispánico: (01) *El Cuerpo Humano* (CH). Y luego procederemos a cotejar esta muestra con el inventario de las nociones específicas del individuo (dimensión física), concretamente con su primera noción: 1.1. *Partes del cuerpo*. Por medio de este ejemplo se pretende sentar las bases para continuar investigaciones posteriores a otros ámbitos temáticos:<sup>7</sup>

7 En lo concerniente al contenido del tema y nociones específicas relativas a las partes del cuerpo, en la obra del Instituto Cervantes con 78 unidades léxicas en los dominios de competencia lingüística distribuidos de la siguiente manera: A1 (2 lexías), A2 (12 lexías), B1 (14 lexías), B2 (18 lexías), C1 (17 lexías) y C2 (14 lexías). En estos se recogen palabras univerbales como pluriverbales (bloques o colocaciones). A estas unidades léxi-

Este procedimiento es uno de los primeros intentos para alcanzar un inventario léxico meta referente para la enseñanza ELE basado en fuentes léxicas contrastadas. El motivo de escoger este centro de interés es debido a que no ofrece muchas dificultades de delimitación. Esto facilita el manejo de los datos y se adecúa al propósito de investigación funcional pero pedagógico que pretendemos desarrollar en esta sección.

## 6.2 DATOS CUANTITATIVOS

Antes de realizar el análisis del léxico altamente disponible de aprendices universitarios sinohablantes<sup>8</sup> ELE en el centro de interés de las *partes del cuerpo humano*, vamos a presentar los datos de la muestra. En cuanto a los datos relativos a los estudiantes ELE, estos correspon-

cas hay que sumarles otras dispersas en otras nociones específicas con lo cual obtenemos un total de 87, aunque esta cifra puede estar sujeta a revisión.

8 A falta de estudios de Disponibilidad Léxica realizados en Japón, partimos de los datos de las variedades dialectales de la región de Asia más próximas (estudiantes sinohablantes).

		ELE	LM			
		China	Variedad peninsular (España)			Variedad americana
		Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Ávila	Salamanca
<b>N.I.</b>	440	100	100	80	100	558
<b>P.P.I.</b>	154,60	155,01	340,96	310,65	326,79	37,12
<b>T.P.</b>	44.525	62.002	34.096	24.852	32.679	10.358
<b>P.V.I.</b>	19,62	15,39	58,70	53,01	52,65	2,05
<b>T.V.</b>	5650	6773	5870	4241	5265	271

Tabla 2. Datos generales de las diferentes sintopías del CI partes del cuerpo

Nota. N.I. (número de informantes), P.P.I. (promedio de palabras por informante), T.P. (total de palabras), P.V.I. (promedio de vocablos por informante), T.V. (total de vocablos)

den a los estudios de Hidalgo Gallardo (2019) y Chen (2021).<sup>9</sup> Para realizar la comparación con las sintopías de los hablantes nativos nos servimos de los datos de los estudiantes de Soria (Bartol Hernández, 2004), de Ávila y Salamanca (Galoso Camacho, 2003) y de Puerto Rico (López Morales, 1999). Veamos en la siguiente tabla los datos globales del centro de interés de las partes del cuerpo para así contextualizar el análisis exploratorio:

Al analizar la tabla lo que primeramente nos llama la atención son los resultados anómalos de los datos de Puerto Rico. A pesar de ser la muestra con más informantes, de ella se desprenden los datos más bajos de todas las sintopías, incluidas las de los estudiantes chinos. El objetivo de incluir la variedad americana responde a la necesidad de dar cabida a un amplio abanico de variedades geolectales de una lengua. De esta manera compensamos los sesgos que impondrían los datos tan solo recabados de las variedades septentrionales del español peninsular, dejando fuera de la ecuación las sintopías del español meridional y americano.

Otro aspecto que deberemos tener en cuenta es el número dispar de informantes en cada estudio:<sup>10</sup> los aprendices sinohablantes son 540 en total y los hablantes nativos son 838, es decir, un 64 % más. Consideramos que este sesgo se compensa al ser casi el 67 % de ellos procedentes de Puerto Rico. Como podemos comprobar en la tabla anterior, las aportaciones de estos informantes apenas han sido poco significativas en la muestra total LM, por lo que su influencia es muy limitada.

Por otra parte, advertimos que el promedio tanto de palabras (155 palabras de media de los estudiantes chinos por 254 de los nativos) como de vocablos de los estudiantes chinos es bastante inferior que el de los hablantes nativos (17,5 vocablos de media de los estudiantes chinos por 41,5 de los nativos).

### 6.3 COMPARACIÓN DE LOS VOCABLOS DE LAS SINTOPÍAS ELE Y LM

El léxico disponible se define por la cualidad que la palabra adquiere en el lexicón mental. En

ELE		LM					
China		Variedad septentrional peninsular					Variedad americana
Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora	Puerto Rico
ojo	mano	brazo	brazo	brazo	cabeza	ojo	ojo
mano	nariz	pierna	cabeza	mano	brazo	cabeza	brazo
pie	pie	mano	mano	ojo	ojo	brazo	cabeza
nariz	cabeza	cabeza	ojo	pierna	mano	nariz	pierna
pelo	boca	ojo	pierna	cabeza	pierna	pierna	nariz

Figura 3. *Vocablos más disponibles en el CI del cuerpo humano*  
Nota. *Elaboración propia*

<sup>9</sup> Hidalgo Gallardo (2019) trata distintas ciudades de la parte nororiental de China (Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón), mientras que Chen (2021) se encarga del municipio de Tianjin.

otras palabras, cada vocablo se precisa por la relación que establece con otros en respuesta a

<sup>10</sup> El tamaño de la muestra puede afectar el resultado.

la evocación que provoca un determinado estímulo. Estas primeras palabras que se actualizan en cada centro son las más disponibles en esa área nocional, aunque como indican Hernández-Muñoz y Tomé Cornejo (2017) no tienen por qué ser idénticas en cada hablante y, de hecho, no suelen serlo.

En el caso que nos atañe, el CI *partes del cuerpo humano*, como se puede corroborar en la fig. 3, entre las frecuencias de las muestras analizadas el orden de aparición de los cuatro vocablos más disponibles son *ojo*, *brazo*, *mano* y *cabeza*. En

parece indicarnos que los hablantes nativos y los aprendices de lenguas extranjeras realizan diferentes procesos de selección léxica de su respectivo lexicón mental.

En la siguiente tabla registramos el número total de palabras diferentes (vocablos) con un índice de disponibilidad (ID) superior al 0,1 en el CI que estamos tratando en las zonas analizadas. Como hemos señalado previamente, este ID se interpreta como un mayor nivel en la capacidad de accesibilidad mental a la palabra por parte del hablante.

	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Ávila	Salamanca	Puerto Rico
N.T.V. S	17	24	35	33	30	15

Tabla 3. ID de los vocablos en el CI *las partes del cuerpo humano*  
 Nota. N.T.V. S (número total de vocablos por sintopía)

el proceso de evocación de los términos léxicos se aprecia una tendencia a actualizar los vocablos referentes a las extremidades para luego elicitarse los de la zona interior (*brazo-mano-cara-ojo*). Por otro lado, evocan términos en posición superior y después actualizan los de posiciones inferiores (*brazos-piernas*). Otro aspecto destacable es que en las muestras de los estudiantes sinohablantes los vocablos más disponibles son *ojo* y *mano*, mientras que en las ELE domina *brazo* en la mayoría de las sintopías peninsulares (Soria, Cuenca y Ávila). En cambio, al igual que las muestras chinas, el término *ojo* también es el vocablo más disponible en Puerto Rico y Zamora. Por el contrario, en estas dos últimas el término *mano* no aparece entre los cinco vocablos más disponibles. Por otra parte, mientras que los vocablos *pie* y *nariz* son altamente disponibles entre las sintopías chinas, estos están ausentes en las españolas, como es el caso de *pie* en todas ellas, o, tan solo, están presentes en algunas, como es el caso de *nariz* que solo aparece entre los 5 términos más disponibles en la muestra de Zamora y Puerto Rico. Todo esto

En la tabla 3 se refleja de forma clara que los estudiantes ELE evocan una cantidad de vocablos mucho más inferior a la de los nativos (a excepción de los estudiantes boricuas). Pasemos a detallar cuáles son los términos concretos que se evocan:

Por último, señalamos que, si nos centramos en los órganos internos del cuerpo humano, apreciamos que estos apenas tienen presencia entre los vocablos altamente disponibles. En las ocasiones en que los evocan aparecen en los últimos puestos de la clasificación. De esta manera, se puede averiguar si el déficit de vocabulario ELE está correlacionado por la ausencia de esos conceptos nocionales o términos en el léxico disponible de su lengua materna.

#### 6.4 LÉXICO DISPONIBLE EN MANDARÍN DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES

Normalmente, una gran parte de trabajos de DL se limitan a comparar el léxico disponible LE con otro (o con varios) en LM que sirva de referencia. No obstante, Chen (2021) y de Ca-

TIANJIN	CHANGCHUN, PEKÍN, SIAN, CHONGQING Y CANTÓN	SORIA	ÁVILA	SALAMANCA	PUERTO RICO
ojo	mano	brazo	brazo	cabeza	ojo
mano	nariz	pierna	mano	brazo	brazo
pie	pie	mano	ojo	ojo	cabeza
nariz	cabeza	cabeza	pierna	mano	pierna
pelo	boca	ojo	cabeza	pierna	nariz
cabeza	pierna	pie	pie	nariz	dedo
boca	pelo	dedo	dedo	dedo	boca
pierna	oreja	oreja	nariz	pie	pie
oreja	dedo	nariz	oreja	boca	oreja
brazo	corazón	boca	boca	oreja	pelo
cara	brazo	rodilla	rodilla	rodilla	uña
dedo	cara	codo	cuello	uña	corazón
corazón	estómago	pelo	codo	cuello	oído
pecho	piel	cuello	uña	codo	estómago
diente	diente	muñeca	pelo	pelo	rodilla
estómago	cuello	uña	muñeca	tobillo	cuello
lengua	pecho	diente	corazón	hombro	muslo
	labio	tobillo	tobillo	muñeca	pulmón
	uña	pecho	diente	estómago	lengua
	lengua	hombro	espalda	diente	espalda
	espalda	espalda	hombro	espalda	codo
	ceja	corazón	estómago	corazón	tobillo
	hombro	pene	pulmón	ceja	
	cuerpo	cadera	labio	pecho	
		lengua	hígado	cara	
		cara	pecho	tronco	
		estómago	ceja	lengua	
		ceja	muslo	antebrazo	
		tronco	antebrazo	hígado	
		pulmón	cadera	muslo	

		labio	tórax		
		hígado	tronco		
		culo	pestaña		
		antebrazo			
		pestaña			

Figura 4. *Vocablos en el CI las partes del cuerpo humano*

Nota. *Elaborado a partir de las bases de datos de Galloso Camacho (2003), Bartol Hernández (2004), Galloso Camacho (2003), Hidalgo Gallardo (2019) y Chen (2021)*

China		
LE (español)	LM (mandarín)	
Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Tianjin
ojo	mano	*ojo
mano	nariz	*nariz
pie	pie	*mano
nariz	cabeza	*oreja
pelo	boca	*boca
cabeza	pierna	*cabeza
boca	pelo	*pie
pierna	oreja	*pierna
oreja	dedo	*brazo
brazo	corazón	*pelo
cara	brazo	*cuello
dedo	cara	*dedo
corazón	estómago	pecho
pecho	piel	*cara
diente	diente	*ceja
estómago	cuello	*rodilla
lengua	pecho	cintura
	labio	*hombro
	uña	*corazón
	lengua	*espalda

	espalda	*uña
	ceja	vientre / abdomen / barriga
	hombro	brazo
	cuerpo	dedo del pie
		*tobillo
		*diente
		*culo / nalga
		*muslo
		*hígado
		*estómago
		*codo

Figura 5. *Vocablos del CI partes del cuerpo humano en las sintopías chinas*  
 Nota. Basado en Chen (2021) y Calero Fernández y Chen (2022)

lero Fernández y Chen (2022) van un paso más adelante. Concretamente, Chen (2021) en su tesis doctoral realiza una prueba de disponibilidad léxica en la que se recoge el léxico disponible del centro disponible del *cuerpo humano* a aprendientes chinos de Tianjin tanto en español (ELE) como en su lengua materna (LM), el mandarín. Por medio de los vocablos actualizados en mandarín obtenemos las nociones con un alto índice de disponibilidad que los estudiantes chinos pueden evocar en su lengua materna.<sup>11</sup>

La originalidad y novedad de este método radica en que estos datos nos servirán para comparar las coincidencias y diferencias de palabras evocadas por estos mismos en español (ELE) y, finalmente, decidir las implicaciones metodológicas y determinar intervenciones didácticas alineadas con las necesidades concretas del alumnado. En este trabajo nos servimos de estos datos (vocablos) y de las traducciones al español en el artículo de Calero Fernández y Chen (2022: 153-158) para seguir profundizando en las posibilidades de este método de selección léxica:

Si comparamos los vocablos evocados en man-

darín como lengua materna (MLM) con los de los geoelectos de español como lengua materna (ELM), de nuevo, apreciamos que las nociones actualizadas en los primeros lugares por unos y otros no son coincidentes ni aparecen en el mismo orden. Aunque también hay que matizar que igualmente coinciden en muchas otras nociones altamente disponibles.<sup>12</sup> Este hecho se ve reflejado en que los vocablos más disponibles en mandarín y en español indican las mismas partes del cuerpo a excepción del término *dedo* que aparece en la posición 12 en la lista del MLM. Otra diferencia es que los términos relativos a la *cara* aparecen reflejados en el lexicón mental de los estudiantes chinos mucho antes que en el de los nativos hispanos. Por una parte, otra discrepancia es la ausencia en los estudiantes chinos de términos tales como *tronco*, *cadera*, *muñeca*, *lengua*, *antebrazo*, *tórax*, *pene* y, por el contrario, los informantes hispanohablantes no tienen presentes nociones relativas a *barriga*, *vientre*, *codo*, *cintura*, o *abdomen*.

La presencia de estos vocablos (MLM) en la

11 Recordemos que solo se registran los términos con un ID superior a 0,1.

12 Marcados dichas coincidencias por medio de un asterisco en la lista de vocablos de la sintopía de Tianjin del mandarín como lengua materna.

estructura semántica del lexicón de los estudiantes chinos nos señala un hecho de vital importancia: a pesar de poseer estos vocablos en la mente, no los actualizan en ELE puesto que posiblemente no estén familiarizados con ellos (Calero Fernández y Chen, 2022). Por lo cual, estos términos reflejan el vacío léxico que estos aprendientes tienen en el vocabulario ELE relacionado con este ámbito temático.

Calero Fernández y Chen (2022), debe aprender el alumno chino para que pueda acercarse al léxico disponible de un nativo hispano (preuniversitario). En concreto, se registra el vocabulario no actualizado por los estudiantes chinos ELE indiferentemente de la zona; se entiende que, si ese léxico no aparece en todos los geolectos, es inestable. Asimismo, basándose en la planificación propuesta en el listado de las nociones

CI:	Partes del cuerpo humano	
Vocablos:	presentes en MLM	
	Ausentes en MLM	
Niveles:	A1	—
	A2	espalda
	B1	*cuello, *hombro, codo, cintura, tobillo, muslo, culo, barriga, rodilla,
	B2	*ceja, *uña, abdomen, nalga, hígado
		labio, lengua
		muñeca, cadera, antebrazo, pulmón
		pestaña, pene, riñón

Figura 6. Planificación y distribución del léxico por niveles para discentes chinos<sup>16</sup>  
Nota. Tomado de Calero Fernández y Chen (2022: 160)

## 6.5 PLANIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN LÉXICA EN BASE AL PCIC

En este estadio del proceso metodológico, Calero Fernández y Chen (2022) plantean tratar la planificación y selección del caudal léxico español, que deben aprender los estudiantes ELE, a partir del vocabulario que estos sean capaces de evocar en su lengua materna. En este sentido, primero se aconseja introducir el léxico que se suscita rápidamente en su lengua materna para luego introducir paulatinamente el que no se evoca tan rápidamente en la mente de los estudiantes ELE.<sup>13</sup> En el siguiente cuadro (fig. 6) se reproducen las unidades léxicas que, conforme a

específicas del PCIC, se asigna el vocabulario entre los niveles de referencia (MCER), desde el A1 al B2,<sup>14</sup> en base al léxico disponible (LD) del mandarín y a la distribución del caudal léxico planteado en el PCIC:

Estos autores han descartado los vocablos de *vientre*, *tronco* y *tórax*. El motivo de descartar dichas voces es que, por una parte, el término *vientre* no aparece ni el inventario de disponibilidad léxica ELE ni en ninguno de los territorios ELM, aunque aparece en el PCIC en el nivel C1 y se evoca en la prueba de DL de mandarín (MLM). Por otra parte, el vocablo *tronco* aparece en el nivel C2 del PCIC y está presente en todas las sintopías de ELM (excepto en la

<sup>13</sup> Aunque en nuestro ejemplo sigamos con los estudiantes sinohablantes, el procedimiento es extrapolable y aplicable para otros grupos y/o nacionalidades.

<sup>14</sup> Hacen corresponder estos niveles con los grados de Filología Hispánica de las universidades chinas (A1 equivaldría al primer curso y el B2 al cuarto y último curso).

---

## 7. CONCLUSIONES

de Puerto Rico), pero no está evocado ni en los resultados de la prueba de disponibilidad léxica de los estudiantes ELE ni en los de MLM. Por último, la voz *tórax* no se encuentra ni el PCIC ni en el inventario de MLM ni siquiera en el ELE, tan solo está presente en un único geolecto (Ávila) de ELM.

En definitiva, cuando analizamos las voces relacionadas con el área nocional de las *partes del cuerpo humano* advertimos que los vocablos evocados por los informantes chinos tanto en ELE como MLM están presentes las respectivas nociones específicas y niveles de referencia del PCIC. Asimismo, una parte de las unidades léxicas que estos autores proponen enseñar están ausentes en este inventario léxico. Dichas unidades son altamente disponibles dentro del caudal léxico de los hablantes nativos<sup>15</sup> o bien dentro de las nociones del mandarín.<sup>16</sup> Es por este motivo que deben ser aprendidas por los discentes ELE (en este caso, sinohablantes), a pesar de que no estén reflejadas en el *Plan curricular* del IC. El criterio seguido para enmarcar estos vocablos no presentes en el PCIC ha sido: (a) el establecimiento de analogías con otro tipo de unidades léxicas que se recogen en él y (b) mediante la cuantificación del número de geolectos en los que se evocan dichas voces<sup>17</sup> (Calero Fernández y Chen, 2022).

Para concluir, aducimos que al consultar PCIC se ha comprobado el grado en que el vocabulario español altamente disponible en el CI *partes del cuerpo humano* —y por extensión el de otros centros de interés o ámbitos temáticos— se puede integrar y enmarcar en un plan de enseñanza y aprendizaje específico.

El resultado del análisis de los datos ha corroborado que los estudiantes ELE tienen una menor DL en lenguas extranjeras que los nativos hispanos. A su vez, las respuestas de los aprendices de LE no están tan cohesionadas como las de los hispanohablantes. Todos los datos parecen indicar los beneficios que reportan la comparativa de los resultados de los hablantes nativos y los aprendices ELE. Sobre todo, esta comparación es mucho más enriquecedora y productiva en tanto en cuanto los CI se aproximen más a los campos nocionales que sirven como punto de referencia en la enseñanza del español o los procedentes de las listas de frecuencias.

Las discrepancias entre el léxico altamente disponible en los nativos hispanos y el evocado por los discentes ELE nos delimitan el tipo y la cantidad de unidades léxicas que necesitamos enseñarles. A su vez, cuanto más caudal léxico y producción léxica muestre el aprendiz en su propia lengua materna, mayores posibilidades tendrá este de impulsar el aprendizaje del vocabulario de los ámbitos temáticos o CI en la lengua extranjera objeto de estudio. Esto viene motivado por el hecho de que la conceptualización categorial colectiva del centro de interés posee los adecuados y suficientes puntos de interconexión entre la lengua materna y la extranjera.

Los estudios de DL se convierten en una fuente esencial de selección léxica para la programación de los cursos y la creación de los materiales didácticos, pero para ello se recomienda contrastar los datos obtenidos de estos estudios con otras fuentes como los listados de frecuencias y el inventario del PCIC, si lo que se pretende es ajustarse a la lengua que conocen los nativos y a la que se emplea en las situaciones de la vida cotidiana. Para realizar la selección y distribución del vocabulario léxico se han apoyado en el documento guía del PCIC. Este les ha señalado los niveles de competencia para distribuir y anclar las voces léxicas que se pretenden aprender-enseñar. Aunque cabe señalar que por sí mismo, el *Plan Curricular* no es suficiente, tal y como se revela en los estu-

---

<sup>15</sup> Voces resaltadas en negrita.

<sup>16</sup> Voces destacadas en negrita y doble subrayado.

<sup>17</sup> Es decir, en cuanto más sintopías se evoquen dichos términos, más se reducirá su nivel de referencia (MCER), debido a que su disponibilidad será alta y su presencia más requerida. Es por esto que los aprendientes van a necesitar antes aprender y manejar dichos términos léxicos.

---

dios de DL. Esto está motivado por el hecho de que en este artículo no se puede, ni tampoco se pretende, recoger todo el léxico necesario para desenvolverse en los ámbitos propuestos por el MCER.

Por otra parte, terminamos comprobando, por lo menos en parte, que la falta de uniformidad entre las distintas sintopías de español LM no ha impedido determinar : qué parte del léxico del que carecen los estudiantes ELE se puede deber a las asociaciones mentales que estos establecen (en el caso analizado, la comunidad de habla sinohablante) o cuál es fruto de una insuficiente exposición al vocabulario ELE.

A lo largo de todo el proceso de análisis de los datos nos hemos servido de numerosas fuentes de información. Esto ha conllevado la utilización de variadas bases de datos de muy diversa naturaleza que han dificultado la facultad de comparación y limitado la capacidad generalizadora. En contrapartida, de cara al futuro, consideramos que las líneas futuras de acción deben salir de la zona de la incertidumbre teórica en la que mayormente nos hemos desenvuelto para adentrarse en la praxis. Con tal fin, comprendemos que una de las medidas más necesarias es la implementación de estudios de disponibilidad léxica en Japón dentro del contexto universitario japonés ELE.

En este sentido, todavía hasta la fecha, no se han realizado ninguno, a pesar de que la aplicación de este tipo de pruebas asociativas y el análisis del léxico disponible de estudiantes orientales se está difundiendo cada vez más entre los ámbitos educativos terciarios asiáticos. Así, nos encontramos con la tesis doctoral de Hidalgo Gallardo (2017) o la de Chen (2021) en China o el trabajo de Rubio Lastra (2018) en Taiwán y el de Mendoza Puertas (2018) en Corea del Sur, pero, insistimos que, todavía no hay ninguno en Japón. En este país aún queda pendiente la elaboración de un diccionario de disponibilidad léxica dirigido exclusivamente a los estudiantes nipones. A esto le debe seguir un análisis detallado que describa las unidades léxicas necesarias para elaborar un repertorio léxico. Este

inventario retratará el dominio o conocimiento de la estructura y composición del vocabulario que realmente dominan los aprendientes. A raíz de esto, se podrá realizar un empleo pedagógico de estos listados en la enseñanza ELE.

RYUKOKU UNIVERSITY  
[ar8300@mail.ryukoku.ac.jp](mailto:ar8300@mail.ryukoku.ac.jp)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ÁVILA MUÑOZ, A. M., & SÁNCHEZ-SÁEZ, J. M. (2014). Fuzzy Sets and Prototype Theory Representational Model of Cognitive Community Structures Based on Lexical Availability Trials. *Review of Cognitive Linguistics*, 12, pp.133-59. DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.12.1.05avi>
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), pp. 31-43. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2017). La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concéntricas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (25), pp. 1-21.
- ÁVILA MUÑOZ, A. M., & SÁNCHEZ SÁEZ, J. M. (2011). La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga. *ELUA. Estudios de Lingüística*. n.º 25, pp. 45-74. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2011.25.02>
- BARALO, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista CARABELA* (58), pp. 27-48.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2004). *Léxico disponible de Soria. Estudio y diccionarios*. León: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Bartol Hernández, J. A. (2006). *La disponibilidad léxica*. RSEL. vol. 36, pp. 379-396.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En Castañer Martín R., y Lagüéns Gracia V. (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Engueta Utrilla*, pp. 85-107.
- CALERO FERNÁNDEZ, M. Á., & CHEN L. (2022). Disponibilidad léxica y planificación de la enseñanza del vocabulario en estudiantes de ELE sinohablantes. *Tejuelo*, 35(3), pp. 135-166. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.135>
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998A). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español LE. *RILCE: Revista de filología hispánica*, vol. 14 (2), pp. 205-224.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998B). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, (5-6), pp. 75-94.
- CHEN, L. (2021). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de ELE en Tianjin, China: estudio comparado entre lengua extranjera y lengua materna*. [Tesis doctoral, Universidad de Lleida, España].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza v evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- DALURZO, M. J., & GONZÁLEZ, L. A. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina. Salud y aprendizajes lingüísticos. *Complejidades en la enseñanza de la lengua*, pp. 279-344.
- GALLOSO CAMACHO, M. V. (2003). *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos, España: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- GENNARI, S., & POEPEL, D. (2003). *Processing correlates of lexical semantic complexity*. *Cognition*, 89(1), B27-B41. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00069-6](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00069-6)
- GÓMEZ MOLINA, J. R. & GÓMEZ DEVÍS, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*. Estudio de estratificación sociolingüística. Valencia: Universitat de València /Quaderns de Filología.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (16), pp. 41-53.
- GOUGENHEIM, G., MICHAÉ, R., RIVENC, P., & SAUVAGEOT, A. (1964). *L'ÉLABORATION DU*

- FRANÇAIS FONDAMENTAL (IER DEGRÉ): ÉTUDE SUR L'ÉTABLISSEMENT D'UN VOCABULAIRE ET D'UNE GRAMMAIRE DE BASE (VOL. 1). DIDIER.
- HERNÁNDEZ-MUÑOZ, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellanomanchegos*. [Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca].
- HERNÁNDEZ-MUÑOZ, N., IZURA, C., & TOMÉ, C. (2014). Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language. In Jiménez Catalán, R. M. (ed.). *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*, (pp. 169-186). Springer. DOI:10.1007/978-94-007-7158-1
- HERNÁNDEZ-MUÑOZ, N., Y TOMÉ CORNEJO, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En Barrio de la Rosa, F. (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Ediciones Universidad de Salamanca. doi: 10.14277/6969-169-0/VP-1-7
- HIDALGO GALLARDO, M., & RUFAT SÁNCHEZ, A. (2022). *Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas*. *Onomázein*, (58), 121-147. <https://doi.org/10.7764/onomazein.58.07>
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales*. [Tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén].
- HIDALGO GALLARDO, M. (2019). Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE. *ASELE. Colección Monografías* (Tesis doctorales), 23.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa, Biblioteca Nueva.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F., & SÁNCHEZ RUFAT, A. (2019B). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro, pp. 234-251.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *REALE*. vol. 1, pp. 67-84.
- LÓPEZ MORALES, H. (1999). Léxico disponible en Puerto Rico. Arco/libros.
- LUQUE DURÁN, J. (2004). Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español* (ELiEs), vol. 21. <http://elies.rediris.es/elies21/>
- MACKEY, W. C. (1972). *Le vocabulaire disponible du Français*, vol. II, Didier.
- MAIZ UGARTE, D. M. (2009). La enseñanza del léxico en ELE. Aspectos metodológicos y didácticos. *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- MENDOZA PUERTAS, J.D. (2018). El léxico disponible de 82 estudiantes coreanos de español como lengua extranjera. *marcoELE, Revista de didáctica ELE* (26). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180004>
- MIGUEL GARCÍA, M. L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (1), pp. 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152370024.pdf>
- PAREDES GARCÍA, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (11), pp. 70-94.
- PAREDES GARCÍA, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Lirred: Lingüística en la Red*, n. 13, pp. 1-32. <http://hdl.handle.net/10017/25257>
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F., & MUÑOZ HERNÁNDEZ, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*. vol. 4, pp. 8-18. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2336>
- RUBIO LASTRA, M. (2018). Disponibilidad léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1. *marcoELE, Revista de didáctica ELE* (27). <https://www.redalyc.org/journal/921/92155498009/html/>
- RUBIO LASTRA, M. (2019). EVALUACIÓN DE LA SUFICIENCIA LÉXICA DE ESTUDIANTES TAIWANESES

- UNIVERSITARIOS DE ELE A1 POR MEDIO DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA Y EL» PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES». *LINRED: LINGÜÍSTICA EN LA RED*, n. 17, pp. 1-42. <http://hdl.handle.net/10017/43086>
- SALAZAR GARCÍA, V. (2004). Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE. ELUA. *Estudios de Lingüística*, n. 18 (2004), pp. 243-273. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2004.18.13>
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002). Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. *ASELE, Colección Monografías* n.º 4.
- SAMPER HERNÁNDEZ, M., SAMPER PADILLA, J. A., & BELLÓN FERNÁNDEZ, J. J. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En Avila, R., Samper, J. A., Ueda, H., et alii (Eds.) *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*, pp. 27-139. <http://digital.casalingua.it/2519963>
- SÁNCHEZ RUFAT, A., & JIMÉNEZ CALDERÓN F. (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2:2, pp. 99-111, DOI: 10.1080/23247797.2015.1106123
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2009). La variable» nivel de español» en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. *Pragmalingüística*, n.º 17, pp. 140-153. <https://ro-din.uca.es/handle/10498/989>
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Editorial Universidad de Sevilla.
- SANTOS DÍAZ, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, pp. 122-139.
- SARALEGUI, C., & TABERNERO, C. (2008). Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible. En Olza Moreno, I., Casado Velarde, M., González Ruiz, R. (eds.) (2008). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 745-761.
- ŠIFRAR KALAN, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*. vol. 17, pp. 165-182.
- TOMÉ CORNEJO, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España]. <http://hdl.handle.net/10366/128287>

**UNA MIRADA SOCIOLINGÜÍSTICA  
SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LENGUA  
Y DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA  
COLECCIÓN DIDÁCTICA VENTE**

---

**I. SOCIOLINGÜÍSTICA Y  
ENSEÑANZA DE ELE**

**INTRODUCCIÓN**

Según el informe *El español: una lengua viva*, elaborado por el Instituto Cervantes en 2020, la lengua española es el tercer idioma más hablado del mundo y tiene más de 22 millones de estudiantes de la lengua alrededor del mundo. El español es oficial en 22 países y, como toda lengua, por supuesto, sufrirá variaciones fonéticas, morfológicas y léxicas. Pottier (1992, p. 283) explica que “el concepto de variación es un universal del funcionamiento de las lenguas” y con la lengua española ocurre lo mismo.

A causa de las diversas variaciones que existen en la lengua española, cada país tendrá rasgos distintos. De ahí que pueda preguntarse: ¿cuál sería la mejor manera de enseñar una lengua tan amplia y diversa como es el español? Aunque existan diversos tipos de materiales didácticos, tomaremos el libro como componente clave para el profesor. Córdova (2012, p. 197) ve el libro didáctico como una de las herramientas más importantes en “el desarrollo de los aprendizajes [...] del alumno, [...] para apoyar el proceso didáctico desde la perspectiva del proceso de enseñanza y en éste como apoyo al docente, para su labor didáctica [...]”.

En el sentido de contribuir con el proceso de aprendizaje, la cuestión principal de nuestra investigación es ¿cuál es la concepción de lengua y de abordaje de enseñanza de ELE que los autores proponen?

Según Silva-Corvalán (2001, p. 1), “la sociolingüística es una disciplina que abarca una gama amplísima de intereses relacionados con el estudio de una o más lengua en su entorno social”, pues, como destaca López Morales (2004, p. 21), “la palabra sociolingüística está formada por un sustantivo nuclear (*-lingüística*) y por un modificador adjetivo antepuesto (*socio-*)”, enseñando la relación entre lo social y lo lingüístico en sus análisis.

Souza y Pontes (2019, p. 89) explican que “con el desarrollo de la Sociolingüística, la visión de la lengua como algo estático y homogéneo ha sido contestada a favor de una concepción de la lengua que pone en evidencia la heterogeneidad lingüística.” Por esta razón, la sociolingüística aboga por un uso de la lengua que estará afectado por lo social y, en consecuencia, sufrirá variación al depender del contexto social en el que estén los hablantes, pero, ¿cuál sería el concepto adecuado de variación en los estudios sociolingüísticos?

La variación lingüística, conforme Labov (1978), se refiere a los modos alternativos de decir la misma cosa, es decir, de indicar el mismo significado referencial. Según nos explican en nota, basadas en Labov (1978), Coelho, Görski, May y Souza (2012, p. 23) señalan que variación:

Es el proceso por el cual dos formas pueden ocurrir en el mismo contexto lingüístico con el mismo valor referencial, [...] con el mismo significado. Por lo tanto, se deben cumplir dos requisitos para que ocurra la variación: las formas involucradas deben (i) ser intercambiables en el mismo contexto y (ii) mantener el mismo significado. (Traducción nuestra)<sup>1</sup>

---

1 É o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no

---

Dichas autoras explican, además, otros tres conceptos importantes en los estudios sociolingüísticos: variables, variantes y variedad. Pero, ¿cómo entenderlos y diferenciarlos? Las variantes son las formas que disputarán el uso en determinados contextos. La variable está relacionada al fenómeno analizado en sí. En nota (p. 26), las investigadoras añaden información sobre el término variedad, explicando que

También está el concepto de variedad, que no debe confundirse con variable o variante: la variedad representa el habla de una comunidad de manera global, considerando todas sus particularidades, tanto categórico como variable; es lo mismo que dialecto o habla. (Traducción nuestra)<sup>2</sup>

Bolaños Cuéllar (2000) explica que la sociolingüística actual se caracteriza por la falta de uniformidad y por su carácter heterogéneo. Bajo las denominaciones de dimensiones de la sociolingüística, propone los siguientes principios teóricos:

- (1.) la identidad social del hablante en el proceso de comunicación;
- (2.) la identidad social del oyente;
- (3.) el entorno (el contexto) en el cual se habla;
- (4.) el análisis sincrónico y diacrónico de los dialectos;
- (5.) las diferentes valoraciones del comportamiento lingüístico a través del hablante;
- (6.) la proporción de la diferenciación (variación) lingüística;

---

mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, [...] com o mesmo significado. Dois requisitos devem, pois, ser cumpridos para que ocorra variação: as formas envolvidas precisam (i) ser intercambiáveis no mesmo contexto e (ii) manter o mesmo significado.

2 Existe ainda o conceito de variedade, que não deve ser confundido com o de variável ou o de variante: variedade representa a fala de uma comunidade de modo global [variedad argentina, mexicana, española y cubana son ejemplos de las variedades del español], considerando-se todas as suas particularidades, tanto categóricas quanto variáveis; é o mesmo que dialeto ou falar. (el subrayado es del autor)

(7.) las posibilidades de aplicación de la sociolingüística respecto del diagnóstico social, la historia y la política lingüísticas.

En términos de la relevancia del estudio desde la óptica de la sociolingüística variacionista, se destaca la comprensión de cómo el uso del lenguaje está intrínsecamente ligado a su función de comunicación y su influencia en la sociedad. Este enfoque nos permite identificar grupos y marcar distinciones sociales (Coan; Pontes, 2013). Asimismo, estudiar la lengua bajo la perspectiva sociolingüística, asumida en esta propuesta, puede concienciar al estudiante de que la lengua no se reduce a lo que presentan las gramáticas y manuales didácticos.

Recomendar prestar atención a los conceptos de la sociolingüística implica, desde una perspectiva científica actual, seguir sus principios fundamentales de «conocer y entender, entender y respetar» la diversidad lingüística de las distintas comunidades de habla en las regiones donde se utiliza el idioma.

Para Oliveira (2020), estos principios son fundamentales para la práctica docente, pues es importante reconocer que la diversidad lingüística en el entorno educativo es un aspecto que tiene que ver con los derechos humanos. Implica la necesidad de ver, comprender y respetar a cada persona por su identidad, sin privarla del acceso al conocimiento más allá de su contexto.

Cuando pensamos en los libros didácticos, de acuerdo con lo que nos explica Souza y Pontes (2019), siempre se ha dado un enfoque mayor en la variedad hablada en España. Según aportan los autores citados (2019, p. 94):

Conviene añadir que, durante mucho tiempo, a esa estandarización del español se ha dedicado la Real Academia Española, basada esencialmente en el modelo lingüístico de España de la parte Norte, más específicamente. Eso explica la tradición que tiene España respecto a la producción de materiales para la enseñanza de su variedad y, también, el control de sus editoriales.

En los libros didácticos, el tratamiento de la

variación lingüística puede ser muy reducido o superficial, como señalan Pontes (2009), Pontes y Nobre (2018), Pontes, Moreira y Ferreira (2019), al analizar algunos libros didácticos de español, utilizados en la enseñanza brasileña. Otras investigaciones corroboran el tratamiento desigual de las variedades lingüísticas en los libros didácticos de español, como aportan Brasil (2020) y Freitas (2022). Cabe señalar que, si el libro no considera la realidad heterogénea de la lengua, es posible conjeturar la presencia exclusiva de determinada variedad, presentándola como homogénea o superior.

Por tanto, ¿será que lo mismo ocurre con el corpus? Antes de analizar el corpus e iniciar nuestra investigación, juzgamos ser interesante entender que España es un territorio que tendrá más de una variedad, conforme Moreno Fernández (2010). A continuación, conoceremos las variedades que existen en España.

## 2 LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL PENINSULAR

Es importante entender que España, así como en todos los países hispanos, no es un lugar en el que todos hablan español igual. Moreno Fernández (2010, p. 70) explica que “[...] el español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distantes entre sí, que responden a normas cultas diferenciadas.”. El autor divide España en tres zonas (castellana, andaluza y canaria), en las que cada una habla una variedad diferente del español.

El autor agrupa rasgos semejantes entre las regiones de España en el nivel fonético, gramatical y léxico para hacer la división de las variedades. Según nos explica Solé (1970, p. 162), las formas de tratamiento, sobre todo el *tú*, el *vos* y el *usted* “son las que mejor reflejan, en sus aspectos distributivos y semánticos, su dependencia de las relaciones sociales de los hablantes y del medio sociocultural en que ocurren”. Veamos la variación dentro de las zonas de España con enfoque en las formas de

tratamiento. Elegimos, para este artículo, solo las variedades de España, teniendo en cuenta la delimitación del objeto de análisis.

Moreno Fernández (2010) explica que en España ocurren tres variedades: la castellana, la andaluza y la canaria. La primera variedad es la castellana, que se habla en la región de Castilla y sus entornos, y, para esa variedad, el autor presenta los siguientes rasgos:

E.1. ESPAÑOL CASTELLANO	
<b>Fonética - fonología</b>	Distinción de <i>s</i> y <i>z</i> °. Yeísmo. Distinción de <i>ll</i> y <i>y</i> en generaciones mayores y zonas rurales. Conservación de consonantes en posición final de sílaba. Pronunciación apicoalveolar de <i>s</i> (roce de la punta de la lengua en los alveolos). Pronunciación fricativa sorda de <i>j-g</i> : [káxa].
<b>Gramática</b>	Uso de <i>vosotros</i> para segunda persona del plural. Tuteo.
<b>Léxico</b>	Usos léxicos españoles: <i>apisonadora</i> 'aplanadora', <i>billete</i> 'boleto', <i>calada</i> 'chupada de cigarro', <i>chándal</i> 'sudadera, buzo', <i>chubasquero</i> 'impermeable', <i>coche</i> 'automóvil', <i>comba</i> 'cuerda', <i>fiambrera</i> 'tapper', <i>folión</i> 'lío', <i>gülpollas</i> 'tonto', <i>manillar</i> 'manubrio', <i>mediana</i> 'centro de la carretera', <i>molar</i> 'gustar; estar bien', <i>noría</i> 'rueda, estrella', <i>parado</i> 'desempleado', <i>vale</i> (interj.).

Imagen 1. Cuadro con rasgos de la variedad castellana.  
Fuente: Moreno Fernández (2010, p. 72)

En esta primera zona, como observamos en la imagen anterior, hay la distinción entre *tú* informal y *usted* formal como pronombres singulares de segunda persona y la distinción entre *vosotros* informal y *ustedes* formal, como pronombres plurales de segunda persona.

La segunda zona que el autor presenta es la de Andalucía, más al sur de España, que presenta

E.2. ESPAÑOL DE ANDALUCÍA	
<b>Fonética - fonología</b>	Abertura de vocales finales: [d5, trɛ]. Seseo urbano (excepto de zonas de Jaén, Granada y Almería). Yeísmo. Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba: [lúh]. Pronunciación predorsal de <i>s</i> (roce del dorso de la lengua en los alveolos). Pronunciación fricativa de <i>ck</i> : [mujaño] 'muchacho'. Aspiración de <i>j-g</i> : [káha] (excepto zonas orientales).
<b>Gramática</b>	Uso de <i>ustedes</i> con valor de segunda persona del plural (Andalucía occidental). Tuteo.
<b>Léxico</b>	Usos léxicos españoles. Véase E.1.

Imagen 2. Cuadro con rasgos de la variedad andaluza.  
Fuente: Moreno Fernández (2010, p. 75)

la variedad andaluza. Entre los muchos rasgos que están relacionados con esa variedad, el autor presenta el siguiente cuadro.

Sobre los pronombres vistos en esta zona, tenemos una pequeña diferencia con la castellana. Aquí, también, existe el *tú* informal y el *usted* formal en singular, pero no existe el uso de *vosotros*, puesto que *ustedes*, en plural, puede ser usado de modo formal e informal. Algo en la fonética de la región que resulta ser interesante e importante, cuando tratamos de los pronombres, es la pérdida de la /s/ al final de sílaba. Moreno Fernández (2010, p. 74) explica que “en las hablas andaluzas se llegan a formar paradigmas verbales simplificados precisamente por causas fónicas”, puesto que la frase “¿cómo estás?”, paradigma verbal para *tú* y “¿cómo está?”, paradigma verbal para *usted*, serían pronunciadas de igual manera.

La última variedad presentada por el autor es la canaria, la cual tendrá algunos rasgos de semejanza con el Caribe americano. El autor presenta el siguiente recuadro de características para la referida variedad.

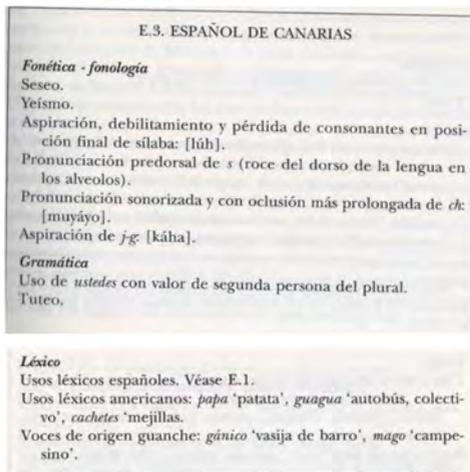


Imagen 3. Cuadro con rasgos de la variedad canaria.  
Fuente: Moreno Fernández (2010, p. 77)

Al tratar de los pronombres en esa variedad, Moreno Fernández (2010, p. 78) aclara que funcionará como en la variedad andaluza y explica que existe “el uso de *tú* para la segunda persona

del singular, en tratamiento familiar, y de *ustedes* para la segunda del plural, también para la cercana”. Aquí, hay la distinción de *tú* informal y *usted* formal, pero el pronombre *ustedes* es usado en los dos contextos.

Por lo tanto, según Moreno Fernández (2010), de modo más general, el uso de *tú* como pronombre informal singular y de *usted* como pronombre formal singular son rasgos que las tres zonas comparten de modo igualitario. Los pronombres en plural (*vosotros* y *ustedes*) son los que tendrán una diferencia de uso, puesto que en el español castellano existirá una diferencia entre el *vosotros* informal y el *ustedes* formal, mientras que en las variedades andaluza y canaria se usará *ustedes*, de modo formal e informal, de manera indistinta.

Tras todas esas informaciones teóricas, veamos una breve descripción del corpus y un análisis detallado dentro de ese, para contestar nuestra pregunta central: ¿cuál es la concepción de lengua y de abordaje de enseñanza de ELE que los autores proponen en el libro *Vente*?

### 3 EL CORPUS

La colección elegida en este trabajo fue la colección *Vente*, de la editorial Edelsa, de Madrid. Fue publicada entre los años 2014-2015 y está conformada por tres tomos. Analizamos la versión del alumno y la versión del profesor que cuenta con una guía didáctica al final del libro de texto. Esta colección es utilizada en Brasil como material didáctico de cursos libres de español.

### 4 ANÁLISIS DEL CORPUS

Una rápida mirada a la página inicial de una de las unidades del libro nos hizo proponer una hipótesis para esta primera pregunta. Creemos que los autores, aunque elijan una variedad principal, tendrán la concepción de que la lengua es heterogénea y que existirán factores que la hace sufrir variación, mostrando dichas variaciones en pequeños cuadros. El abordaje lingüístico usado, como en muchos otros materiales adop-



Imagen 4. Portadas de los 3 tomos de la colección *Vente*.  
Fuente: Google Imágenes. Acceso en 10/07/2021

tados, actualmente, en cursos libres en Brasil, es el enfoque comunicativo.

Al inicio de cada unidad, hay una tabla en la que se presentan los contenidos que serán trabajados. Dichos contenidos están divididos en competencias. En el orden que aparece en la tabla, la obra presenta las competencias pragmática, lingüística, léxica y sociolingüística. Después, aparece una última columna con una parte nombrada *interactúa*. Esa división en competencias nos hizo acordar de la competencia comunicativa de Hymes (1971). Hablando sobre ella, Pilleux (2001, p. 146) explica que:

La competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se compone de “subcompetencias”.

Basado en lo anterior, pensamos en un enfoque comunicativo, lo que ya nos lleva a pensar que los autores de la colección *Vente* deben tener una concepción de una lengua heterogénea y que el alumno tendrá que adecuarse a la situación, usando los conocimientos ofrecidos, para mejor comunicarse.

Según se explica en la guía metodológica del *Vente 1* (p. 175), las frases y actividades que se encuentran en la página de presentación de cada

unidad “se trata de un acercamiento” y que los alumnos “se guían más por la intuición que por el conocimiento”. Encontramos también en esta guía (p. 175) la expresión “muestra de lengua”, al explicar cómo funciona el inicio de la sección “Lección 1” y “Lección 2”. Además de ello, aun, en la guía metodológica (p. 175), los autores explican que en estas dos secciones “Predominan las actividades **comunicativas** orales en parejas o grupos [...]” (el subrayado es nuestro) y que “En estas actividades lo importante es la capacidad de comunicar [...]”.

Basado en todo lo presentado, está claro que el enfoque utilizado por los autores del libro es el comunicativo y este tipo de enfoque ya nos da posibles huellas de que la lengua, para los autores, no será homogénea, sino heterogénea.

En la última unidad del primer tomo, en la sección “Conoces”, hay un texto que trata del viaje de Cristóbal Colón y, en la guía metodológica (p. 224) se explica que “Estos episodios son de gran importancia para comprender la expansión del castellano a América y parte de Asia [...]”. Aquí, los autores aportan informaciones sobre la existencia de otras zonas lingüísticas del español.

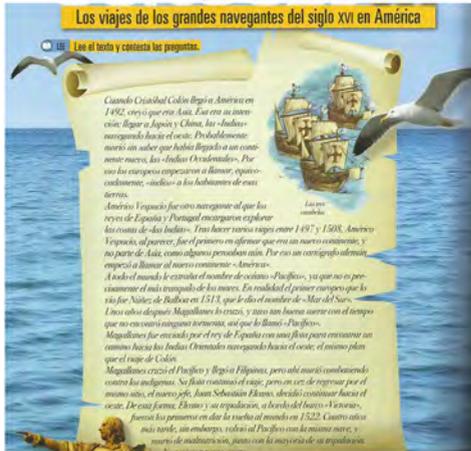


Imagen 5. Texto sobre los navegantes del siglo XVI en América.

Fuente: *Vente 1* (2014, p. 174)

Vemos eso puesto en práctica ya en el final de la unidad 1, en donde hay un texto sobre Hispanoamérica, con datos sobre los países que la conforman, sus capitales, número de habitantes por país e incluso la extensión de cada uno de ellos.

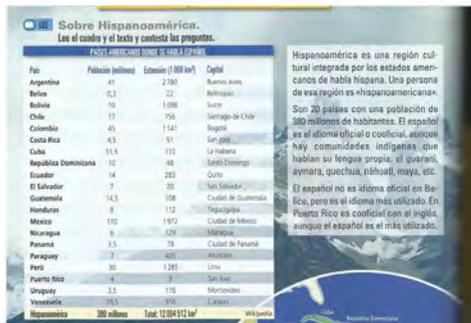


Imagen 6. Texto con informaciones sobre los países de Hispanoamérica.

Fuente: *Vente 1* (2014, p. 18)

La cuestión cultural está presente en los 3 tomos del libro. Los autores ponen de relieve los diversos aspectos de la cultura española, pero es innegable la presencia de otros países como Argentina, México, Perú o Colombia, entre otros.

El simple hecho de que la colección reconozca la existencia de otros países hispanohablantes y haga hincapié a la parte cultural de esos países es algo muy importante y necesario cuando pensamos en algún material de enseñanza de



Imagen 7. Texto sobre la vivienda en España, México y Argentina.

Fuente: *Vente 1* (2014, p. 54)

español como lengua extranjera. (ELE) Después de explicar que “En cualquier bibliografía especializada se pueden encontrar numerosísimos intentos de definir el concepto “cultura”” (p. 3), Miquel y Sans (2004, p. 3), citando a Harris (1990) explican que “podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar sentir y actuar.” Además de intentar explicar el amplio concepto de cultura, los autores (p. 1) dicen que:

Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas que todo en la lengua es cultura que lengua y cultura son realidades indisolubles pero sin embargo en la práctica didáctica tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad De hecho basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de “gramática” y otras de “cultura” perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias.

La cultura y la lengua deben estar unidas, puesto que los contextos sociales y culturales influyen en las elecciones lingüísticas de los hablantes. Por ello, es muy importante esa perspectiva adoptada por los autores. Además, ellos aportan informaciones sobre la heterogeneidad de la lengua a través de algunas pequeñas refe-

rencias a las variedades lingüísticas del español. Dicha actitud, es importante y está relacionada con la cultura también, puesto que la cultura de un país o región específica es considerada como uno de los condicionantes extralingüísticos que motivan las variaciones. Vemos esas referencias en algunas partes de la guía metodológica y en otras partes de las unidades. Empecemos por analizar lo que nos dice la guía metodológica del primer tomo (p. 202), al referirse a una variación fonética. Allí se explica que:

En muchas zonas de España y casi toda Hispanoamérica la z y la c seguida de e, i se pronuncian /s/, por lo que esta distinción no existe. Lo mismo suena casa que caza. Se incluye esta actividad porque si los alumnos asimilan con facilidad la distinción podrán evitar bastantes confusiones entre palabras parecidas. Sin embargo, si les resulta muy difícil, no insista demasiado. De momento, pronunciando todo como /s/ se les entenderá perfectamente.

Es posible notar que la visión de los autores no es de que la lengua es homogénea, puesto que, todavía en la guía metodológica del primer tomo, hay partes (p. 199) que pide a los profesores que “Admita todas las respuestas posibles.” Además, los autores explican que “Todas las preguntas tienen una respuesta bastante lógica y clara, pero no rechace otras respuestas posibles. Que las justifiquen los alumnos, y si son posibles (aunque algo raras) admítalas también” (p. 203).

Sobre los pronombres *tú* y *usted*, la guía metodológica siempre aclara que hay variación entre ellos y explica que el primero es para contextos informales y el segundo para contextos formales.

Tenemos referencias a la variación entre algunos países y sus respectivas variedades, de modo más claro en algunas partes de las unidades. Es posible observar eso, por ejemplo, en la unidad 2, tratando de la variación de los pronombres referentes a las segundas personas de singular y plural, o sea, el *tú*, el *vos* y el *usted*, y el *vosotros* y *ustedes*.

Obviamente, dicho abordaje es poco para ex-

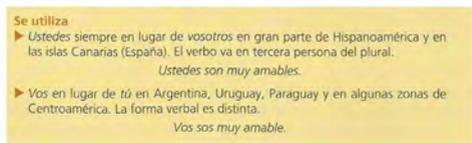


Imagen 8. Recuadro explicativo sobre algunos usos de los pronombres.

Fuente: *Vente 1* (2014, p. 25)

plicar todo sobre la variación que existe en torno del tema. Como se ha demostrado en otras investigaciones, cada país presenta diferentes usos de cada pronombre. Por este motivo, está claro que dicho recuadro no da cuenta de tratar del asunto, principalmente, cuando analizamos el tamaño final que el material tiene. De ahí que no es posible tratar todo sobre el voseo en este libro, pero volveremos a ese tema y analizaremos esa referencia en específico de nuevo más adelante, para contestar a las preguntas 2 y 3 del guion.

Identificamos, también, una rápida mención a la variación léxica, en la unidad 10, en la que se demuestra la variación que ocurre en la manera de contestar el teléfono en España y en México, aunque aquí es posible percibir que la colección presenta las variedades de modo superficial.

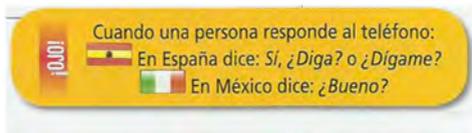


Imagen 9. Recuadro con formas de contestar el teléfono en España y en México.

Fuente: *Vente 1* (2014, p. 122)

Sobre esta variación específicamente, sería interesante que estuviera claro que no es posible generalizar el uso de esas expresiones para todos los hablantes, en todas las regiones de México y de España, sin importar franja etaria, género, nivel de escolaridad y rol social. Será que todos contestarían al teléfono con un “¿Bueno?” o “¿Dígame?”. Es verdad que esa referencia se presenta en un pequeño recuadro, extraído de un libro de texto, lo que exige que dicha información sea claramente resumida, pero ni siquiera, en la guía metodológica, hay datos adicionales sobre el tema.

---

## 5 CONCLUSIONES

Tras lo presentado hasta aquí, como forma de aclarar más la visión de lengua y el abordaje dado a la lengua en la colección *Vente*, sugerimos que los autores pongan en el inicio de cada tomo una presentación, aunque resumida, que muestre a los estudiantes que el idioma es vasto y que el objetivo es ayudar a la hora del estudiante comunicarse en diferentes contextos lingüísticos. Si la falta de un texto de presentación para los estudiantes fue una decisión metodológica, creemos que dicho apartado podría presentarse en la guía metodológica del profesor, de modo a demostrar a ellos cuál es la posición de los autores sobre la lengua y la variación lingüística.

Por tanto, es verdad que la variación de la lengua no es el enfoque de la colección, pero es interesante mencionar que existen informaciones sobre algunas variedades de la lengua española en los niveles fonético, léxico, morfológico y sintáctico, lo que demuestra que nuestra hipótesis está correcta sobre la concepción de lengua de los autores y del abordaje que ellos usan en el libro texto.

Por fin, a partir de lo expuesto, ponemos de relieve que aunque las gramáticas tradicionales enseñen contenidos lingüísticos desde una perspectiva formal y simplificadora, es necesario que el profesor y autores de libros didácticos consideren los distintos contextos comunicativos, es decir, el uso efectivo de la lengua, pues es en él que las formas lingüísticas se hallan integradas.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRESE, FERNANDO MARÍN; GÁLVEZ, REYES MORALES; UNAMUNO, MARIANO DEL MAZO DE. *Vente* 3. Madrid: Edelsa, 2015.
- ARRESE, FERNANDO MARÍN; GÁLVEZ, REYES MORALES; UNAMUNO, MARIANO DEL MAZO DE. *Vente* 2. Madrid: Edelsa, 2014.
- ARRESE, FERNANDO MARÍN; GÁLVEZ, REYES MORALES; UNAMUNO, MARIANO DEL MAZO DE. *Vente* 1. Madrid: Edelsa, 2014.
- BOLAÑOS CUELLA, SERGIO. APROXIMACIÓN SOCIO-LINGÜÍSTICA A LA TRADUCCIÓN. *FORMA Y FUNCIÓN*, 13: 157-192, 2000.
- BRASIL, J.O.. As formas de tratamento Tú, Vos e Usted nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012-2018): Uma análise Sociolinguística. 143f. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53961>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- COAN, MÁRLUCE; PONTES, VALDECY. Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, Vol. 9, n° 18: 179-191, 2° semestre, 2013.
- COELHO, IZETE LEHMKUHL; GÖRSKY, EDIAIR MARIA; MAY, GUILHERME HENRIQUE; SOUZA, CHRISTIANE MARIA NUNES DE. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 172 p.
- CÓRDOVA, DORIS. El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, v. 27, n. 1, p. 195-222, 2012.
- FREITAS, FERNANDA ALMEIDA. A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL APROVADOS PELO Pnld 2017. 2022. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69695>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- INSTITUTO CERVANTES (ESPAÑA). El español: una lengua viva: informe 2020. Madrid: Instituto Cervantes, 2020. 105 p. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/)

- 
- [pdf/espanol\\_Lengua\\_viva\\_2020.pdf](#). Acceso en: 08 jul. 2021.
- LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. Sociolinguistic Working Paper, 44. Texas, 1978.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO. Hacia un concepto de la sociolingüística. In: López Morales, Humberto. Sociolingüística. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004. Cap. 1. p. 21-29.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES ET AL. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 2004.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO. La lengua española y sus variedades. In: Moreno Fernández, Francisco. Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Madrid: ArcoLibros, 2010. Cap. 2. p. 70-84.
- OLIVEIRA, LEANDRA CRISTINA DE. Bases para una pedagogía de la variación lingüística: entre la utopía y la esperanza. Revista da Abralín. n° 2 2020
- PILLEUX, MAURICIO. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estudios Filológicos, [S.L.], v. 1, n. 36, p. 143-152, 2001. SciELO Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). <http://dx.doi.org/10.4067/s0071-17132001003600010>.
- PONTES, VALDECY DE OLIVEIRA.; NOBRE, JULIANA LIBERATO. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do Pnd 2011. Caminhos em Linguística Aplicada, v.18, p. 39-64, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2478>. Acceso em: 27 abr. 2023.
- PONTES, VALDECY DE OLIVEIRA; MOREIRA, GLAUBER LIMA; FERREIRA, JOÃO SAVINNY CAMPOS. Entre la teoría y la práctica: Programa Nacional do Livro Didático y el tratamiento de la variación lingüística en el libro didático de español. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Online). n. 60, p. 53-64, 2019.
- POTTIER, BERNARD. La variación lingüística y el español de América. Revista de Filología Española, v. 72, n. 3/4, p. 283-296, 1992.
- SILVA-CORBALÁN, CARMEN. Lengua, variación y dialectos. In: Silva-Corbalán, Carmen. Sociolingüística y pragmática del español. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2001. Cap. 1. p. 1-37.
- SOLÉ, YOLANDA R. Correlaciones socioculturales del uso de tú/vos y usted en la Argentina, Perú y Puerto Rico. Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo, v. 25, n. 2, p. 161-195, 1970.
- SOUZA, LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA; PONTES, VALDECY DE OLIVEIRA. La variación lingüística en el libro didático “Cinco estrellas” para estudiantes brasileños de la carrera de turismo. In: Moreira, Glauber Lima; Eres Fernández, Gretel. (org.). Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica. Brasília: Consejería de Educación en Brasil, 2019. Cap. 6. p. 88-100.
-



Calle en Alemania By ASTA Concept

## EXPLORANDO LA INTERSECCIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

---

### BIODATA

**Jennifer Niño** ha estudiado Traducción e Interpretación (español, inglés, alemán) y realizado un Máster en Estudios Románicos. Tiene 14 años de experiencia enseñando español y alemán como lenguas extranjeras. Ha trabajado en Alemania enseñando a adolescentes, universitarios y adultos, colaborando en proyectos de creación de materiales, herramientas digitales y Lingüística Cognitiva. Es una bloguera activa en [profe-de-espanol.de](http://profe-de-espanol.de), enfocándose en herramientas digitales, *e-learning* y materiales visuales e interactivos. Actualmente, enseña en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y en la TU de Berlín.

.....

### 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más comunes para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (ELE) es crear espacios que reflejen de manera significativa los contextos a los que los estudiantes se enfrentarán fuera del aula. Este desafío se intensifica aún más en el caso de la enseñanza en línea, dado que la ausencia de interacción directa con compañeros y profesores puede provocar una rápida pérdida de motivación para participar en las actividades propuestas.

Reconociendo esta realidad, es importante abordar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva que no solo considere los contenidos, sino también aspectos cognitivos y motivacionales desde la perspectiva del estudiantado. Para ello, es necesario prestar atención a la memoria de trabajo, que representa la capacidad de una persona para mantener cierta cantidad de información durante cortos periodos de

tiempo. Además de la retención, la memoria de trabajo también implica la posibilidad de manipular esta información.

La memoria de trabajo no incide solamente en los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino que, como indica Ruíz Martín (2020) “la memoria de trabajo es muy sensible al estrés y la ansiedad, estados emocionales que la desbordan con pensamientos ajenos a la tarea que deseamos realizar” (p. 111). Estas dimensiones emocionales cobran especial relevancia en las clases síncronas y en línea, en las que las distracciones, la multitarea y la falta de conexión con los compañeros y el profesorado pueden estar más presentes y afectar la participación del estudiantado. Según una investigación reciente (Flores-Fernández y Durán Riquelme, 2022), la frustración, la disminución de la concentración en comparación con las clases presenciales y la ansiedad son algunas de las variables que influyen en la baja participación del alumnado.

En este contexto, es necesario abordar proactivamente las emociones y la motivación de los estudiantes. Uno de los aspectos recurrentes en la planificación de las clases es el interrogante sobre cómo incentivar la participación y mantener el compromiso de los estudiantes, ya sea durante las sesiones o entre ellas, especialmente en el contexto del aprendizaje mixto o *blended learning*, como es el que se presenta más abajo. A la vez, el profesorado debe también recordar que motivar sin un propósito claro carece de sentido y no tendrá un efecto positivo si las acciones o participaciones activas de los estudiantes no se traducen en un aprendizaje efectivo ni en su habilidad para fomentar la memoria ni para comunicarse en otro idioma fuera del entorno académico.

---

## 2. IMPULSANDO LA MOTIVACIÓN Y LA COMPETENCIA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN.

Si bien es importante estimular a los aprendientes para que realicen ciertas tareas, es fundamental asegurarse de que dichas acciones contribuyen directamente al desarrollo de sus habilidades. Es posible que se diviertan en el momento, pero ¿realmente están interiorizando, memorizando y comprendiendo los contenidos de manera significativa? Como indica Ruiz Martín (2020), “la motivación no hace por sí misma que los aprendizajes sean más memorables, sino que los potencia porque induce al alumno a esforzarse más y dedicar más tiempo y atención al objeto de aprendizaje” (p. 160). En los últimos años, la gamificación ha emergido como una estrategia clave para fomentar la motivación, extendiéndose desde la educación infantil y secundaria hasta los entornos profesionales. Incluso los contextos universitarios se han transformado en verdaderos laboratorios de experiencias gamificadas. Dependiendo de cómo nos acerquemos a estas experiencias, este grupo meta, en concreto, posee características que lo diferencian de la educación reglada. Algunas de ellas son mayor autonomía, mayor diversidad de intereses, un mayor compromiso con metas a largo plazo, habilidades de pensamiento crítico más desarrolladas y una mayor capacidad para el trabajo en equipo.

Estas cualidades distintivas no solo definen la experiencia educativa de los estudiantes universitarios, sino que también los posicionan de manera única para beneficiarse de enfoques pedagógicos que fomenten su autonomía y pongan a prueba su competencia. Los aprendientes universitarios, en nuestra opinión, son un escenario ideal para la manifestación de dos elementos que, según Daniel Pink, son clave para la motivación: autonomía y competencia (2010). Otros dos elementos útiles se completan con el modelo RAMP (por sus siglas en inglés: vinculación o *relatedness*, autonomía o *autonomy*, competencia o *mastery* y finalidad o *purpose*) de Marczewski (2013), que se fundamenta en la Teoría de la Au-

todeterminación. El modelo RAMP enfoca su atención primordialmente en la motivación intrínseca, buscando cultivar un interés genuino y la satisfacción personal a través de métodos que conectan directamente con las pasiones y curiosidades del individuo.

Por otro lado, para aquellos contextos donde se busca potenciar la motivación extrínseca, el modelo SAPS (por sus siglas en inglés: prestigio o *status*, acceso o *access*, poder o *power* y cosas o *stuff*) de Zichermann y Cunningham (2011) ofrece una solución. Diseñado para incentivar la participación mediante recompensas externas, puntuaciones, logros y privilegios, este modelo complementa estrategias enfocadas en la autodeterminación y puede ser especialmente efectivo en entornos donde se busca una motivación más inmediata y tangible. Estos dos modelos nos ofrecen un excelente marco inicial para crear experiencias gamificadoras en contextos universitarios.

## 3. GAMIFICANDO LECCIONES: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

A continuación se presenta una experiencia de gamificación realizada en la Universidad Técnica de Berlín, Alemania, cuyo objetivo principal era impulsar la motivación y la participación estudiantil mediante una serie de desafíos distribuidos a lo largo del semestre (véase también Prieto Andreu, 2020, sobre gamificación y aprendizaje en contextos universitarios). El modelo elegido como base para diseñar esta experiencia fue el RAMP, que se enfoca en asegurar que las actividades del estudiantado conduzcan a un aprendizaje significativo y al dominio, total o parcial, de las competencias establecidas para el semestre, tal como se destacó anteriormente. El modelo complementario fue SAPS, descrito más arriba. Es importante señalar que, aunque estos modelos proporcionaron una base teórica inicial para el análisis de necesidades, no se implementaron todos sus componentes de manera práctica.

### Perfil del alumnado

El alumnado que participó en este proyecto se encontraba en un rango de edad entre los 19 y 25 años. Este colectivo, mayoritariamente compuesto por estudiantes en las primeras etapas de su educación universitaria o aquellos que ya se encuentran en fases más avanzadas de sus estudios, presenta una dinámica particular en términos de necesidades educativas y expectativas. El grupo estaba compuesto predominantemente de alemanes, con una leve representación de estudiantes internacionales.

Las clases de español eran de un nivel A2 según el MCER (Consejo de Europa, 2001), con una duración de 90 minutos por clase, y se ofrecían dos veces por semana. La mayoría de los estudiantes tenía experiencia previa en el aprendizaje de idiomas y estaba equipada con estrategias para enfrentar el desafío de una clase en línea.

Su motivación para aprender español variaba significativamente: algunos buscaban cumplir con requisitos académicos para sus programas universitarios, mientras que otros estaban impulsados por un interés personal en el idioma y la cultura que representa. Además, su competencia tecnológica, esencial para nuestra modalidad de enseñanza en línea, variaba entre los niveles B2 y C1, facilitando la incorporación de herramientas digitales en el proceso educativo.

### Estructura del curso

El nivel A2 se desarrolló durante el semestre de invierno, con una duración de 15 semanas y una frecuencia semanal de 4 horas académicas distribuidas en dos sesiones de 90 minutos cada una. Entre las lecciones, el estudiantado tenía acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), donde cada semana revisaban de manera estructurada los contenidos del curso y la descripción de los retos.

LECCIÓN	CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS DE GRAMÁTICA Y VOCABULARIO
LECCIÓN 7: DE VIAJE	Hablar sobre el equipaje y preferencias de viaje, discutir sobre el clima, escribir una descripción de búsqueda de compañero de viaje, escribir reseñas de viajes.	Utilizar los verbos gustar, interesar y encantar, discutir el uso del indefinido en contraste con el imperfecto
LECCIÓN 8: ¿DÓNDE VIVIR?	Describir una vivienda o residencia estudiantil, resolver dudas sobre el contrato de arrendamiento, redactar un anuncio de vivienda, describir muebles y objetos de la casa, organizar una mudanza.	Usar las construcciones hay que/tener que + infinitivo, comparar hábitos actuales con los del pasado, discutir el uso del imperfecto y contrastarlo con el indefinido.
LECCIÓN 9: ESTUDIANTES SIN FRONTERAS	Describir procesos y escribir una carta de aplicación, expresar opiniones y deseos, escribir sobre experiencias universitarias, hablar sobre la biografía y las competencias, preparar y simular una entrevista de trabajo.	Utilizar conectores finales y causales, manejar expresiones para discutir sobre dificultades y habilidades.
LECCIÓN 10: BIEN-ESTAR Y SALUD	Hablar sobre alimentación saludable y cambios personales, dar consejos y sugerencias, discutir problemas de salud y bienestar, elaborar guías sobre un estilo de vida saludable.	Usar las perífrasis verbales como empezar a + infinitivo, dejar de + infinitivo, seguir + gerundio, usar el imperativo afirmativo y negativo.

Tabla 1. *Contenidos del semestre*

## La narrativa y los retos

A partir del libro de texto empleado para las clases, el manual *Estudiantes ELE A2*, se aprovechaba el tema específico de cada unidad como inspiración para tejer una pequeña historia, la cual, a su vez, establecía el contexto para plantear diversos desafíos. Tomemos, por ejemplo, la lección dedicada al tema de los viajes; aquí, la clase se sumergía en la narrativa de estar en la *búsqueda de nuestro compañero de viajes ideal*. Esta historia proporcionaba un pretexto creativo para explorar el vocabulario, las estructuras gramaticales y los aspectos culturales relacionados con el arte de viajar. Por ello, cada narrativa se extendía en promedio un mes, abarcando entre siete a ocho sesiones. Este lapso ofrecía tiempo suficiente para explotar cada historia y dedicarle el tiempo necesario para explorar los objetivos de cada unidad.

Para elaborar la narrativa y las respectivas pruebas de cada lección, se implementó un tablero interactivo usando Google Slides y Canva. En Canva, se diseñaron plantillas personalizadas que posteriormente fueron integradas en Google Slides, adaptando un folio para cada estudiante del curso. El primer folio de la presentación en Google Slides siempre establecía el contexto, introduciendo la narrativa al inicio de cada nueva lección. Este enfoque difiere significativamente de los manuales tradicionales, donde tales tareas se sugieren al final de las lecciones y solo se abordan si el tiempo lo permite. En este caso, se optó por involucrar al alumnado desde el principio, proporcionándoles una visión clara de lo que aprenderían y estrategias para gestionar su tiempo de estudio. Al hacerlo, no solo se buscaba la autonomía, un pilar fundamental del modelo RAMP, sino también mejorar significativamente su experiencia de aprendizaje al permitirles asumir un papel activo desde el inicio del curso.

En el marco de cada unidad, se diseñaron retos gamificados, aprovechando las temáticas y presentadas en el manual. El alumnado podía participar en estos retos de manera voluntaria, aunque se enfatizó que con cada uno de ellos

iban a mejorar sus destrezas. Cada reto estaba compuesto de tres pruebas, a excepción del reto 10, que solo tenía una prueba. Es importante destacar la diversidad en el tipo y momento de ejecución de las pruebas, adaptadas para enriquecer el aprendizaje mixto que caracterizaba al curso. Algunas pruebas requerían preparación previa, extendiéndose entre las clases, mientras que otras se llevaban a cabo en vivo durante las sesiones sincrónicas. Además, ciertas pruebas estaban diseñadas para ser iniciadas en grupo durante la clase síncrona, continuadas individualmente en casa y finalmente, discutidas o concluidas en la siguiente sesión, creando un proceso de aprendizaje continuo, circular y cohesivo, típico del aprendizaje mixto.

### Reto 7<sup>1</sup>: Viajes

Narrativa: Encontrar el compañero de viaje inicial

*Leaderboard*: Un pasaporte



Imagen 2. Narrativa inicial

Acompañando la narrativa, se introducía el pasaporte (*leaderboard*), un compendio donde cada participante iba acumulando sellos distintivos. Cada sello incorporaba un hipervínculo al correspondiente desafío, facilitando el acceso directo. Cada prueba ponía un foco de dificultad y en la destreza.

1 Se inicia por el 7 porque alude al número de lección del manual *Estudiantes ELE A2*.

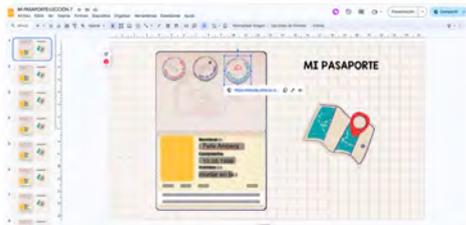


Imagen 3. *El pasaporte (leaderboard)*

A continuación se ofrece un resumen de las diferentes pruebas gamificadas integradas en el reto 7:

- Sincrónico: mi compañero de viaje (primera prueba) era la prueba en la que completaban la plantilla que los describía como viajeros, luego se daba la oportunidad de explorar los perfiles de los demás y decir con quién harían un viaje y por qué.
- Asíncrono: mi contribución al foro (segunda prueba) consistía en enriquecer el perfil de viajero creado en la primera prueba. En esta ocasión, el alumnado debía detallar su perfil de manera escrita dentro del foro. Posteriormente, cada participante exploraba las entradas, seleccionaba la del potencial compañero de viaje del primer reto y profundizaba con preguntas adicionales sobre su descripción.
- Sincrónico: con la Ruta Inti (tercera prueba) tenían una ruta concreta que debían hacer juntos. En clase escucharon un texto y debían dibujarlo en un tablero colaborativo de Canva. Además de dibujar, debían escribir palabras que no comprendían para que fuesen aclaradas a posteriori. Para terminar, los grupos o parejas formadas en el primer reto debían encontrar diferencias o semejanzas en sus dibujos y comentarlas.



Imagen 4. *Primera prueba*



Imagen 5. *Segunda prueba*



Imagen 6. *Tercera prueba*

Para asegurar que todo el alumnado tuviera la oportunidad de participar en las pruebas, incluso si no podían estar presentes en las sesiones síncronas, se ofreció la alternativa de grabar un video. Herramientas como *Zoom Clips* o *Loom* fueron recomendadas para facilitar este proceso, permitiendo a los estudiantes continuar involucrados en los desafíos y mantener la conexión con el grupo. Además, en aquellas pruebas con evaluación entre pares, se brindó la oportunidad de explorar los resultados de los compañeros, ofreciendo espacio para comentarios, sugerencias de mejora, o simplemente compartir lo que más les había gustado. Esta dinámica enriqueció la experiencia de aprendizaje y fomentó la interacción y el intercambio de *feedback* constructivo entre el alumnado.

### Reto 8: ¿Dónde vivir?

Narrativa: Buscamos nuevo piso

*Leaderboard:* Una casa para coleccionar monedas para un bono de IKEA.

En la Lección 8, “¿Dónde Vivir?”, la clase de ELE se transformó en un proceso de mudanza y establecimiento de un nuevo hogar. Cada persona debía acumular monedas para amueblar su espacio con elementos de IKEA. Esta metáfora

de ‘construcción de un hogar’ a través del idioma español no solo hace alusión a la integración de nuevos vocabularios y conceptos, sino que también representaba el contexto natural de la vida de un estudiante universitario.



Imagen 7. Narrativa

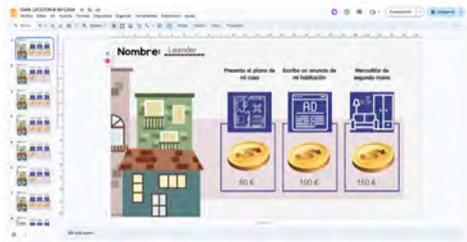


Imagen 8. Colección de monedas (leaderboard)

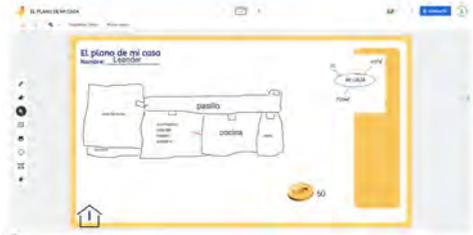


Imagen 9. Describir mi piso

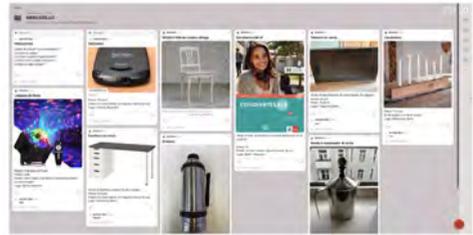


Imagen 10. Mercadillo

**Reto 9: Estudiantes sin fronteras**

Narrativa: Contamos nuestra experiencia durante el primer año universitario

Leaderboard: Un diploma universitario

En la Lección 9, titulada “Estudiantes sin Fronteras”, el enfoque pedagógico trató la introspección y el relato personal. El alumnado revivió su primer año de universidad, utilizando el español para detallar y contrastar esos re-

RETO	DESARROLLO	HERRAMIENTAS Y MECÁNICAS
El plano de mi casa	Síncrono: cada participante dibuja el plano de su casa en Jamboard y luego lo presenta, con los demás haciendo preguntas. Se divide en varias sesiones para mantener el interés.	Jamboard, presentación oral, interacción social
Alquilar mi piso	Asíncrono: crear un anuncio en el foro de Moodle para alquilar su apartamento, con los compañeros actuando como interesados y formulando preguntas.	Foro de Moodle, anuncio de alquiler, roleplay
Mercadillo de segunda mano	Asíncrono y síncrono: después de “mudarse”, organizan un mercadillo en Padlet para vender objetos que ya no usan. La venta se realiza en diálogos sincrónicos entre los estudiantes interesados.	Padlet, diálogos de venta, negociación

Tabla 2. Pruebas de la lección 8

cuerdos. Con un enfoque holístico que abarca tanto la escritura como la expresión oral, esta lección no solo reforzó el uso de los tiempos pasados en español (indefinido e imperfecto), sino que también daba espacio para intercambiar experiencias individuales. Aquí hubo un único gran reto dividido en tres partes.



Imagen 11. Narrativa



Imagen 13. Prueba con el mapa mental, el primer texto, el código QR con la grabación y el enlace al feedback.

### Reto 10: Bienestar y salud

Narrativa: Obtener dos estrellas Michelin como expertos en salud y nutrición

Leaderboard: Un póster con las dos insignias de los retos y las dos estrellas

RETO	DESARROLLO	HERRAMIENTAS Y MECÁNICAS
Mapa mental del primer año	En clase sincrónica, los estudiantes completaron un mapa mental en Jamboard, listando palabras asociadas con su primer año universitario para practicar el contraste entre los tiempos pasados.	Jamboard, mapa mental, práctica de tiempos pasados y vocabulario
Narración escrita y oral	Asincrónicamente, usaron esas palabras para redactar y luego grabar un relato sobre su experiencia universitaria, recibiendo correcciones y practicando la pronunciación.	Escritura reflexiva, grabación en Vocaroo, práctica de pronunciación
Feedback personalizado	Enviamos audios con comentarios sobre su pronunciación, proporcionando una retroalimentación que fomenta la mejora continua.	Feedback de pronunciación, audio de la profesora, mejora continua

Tabla 3. Pruebas de la lección 9

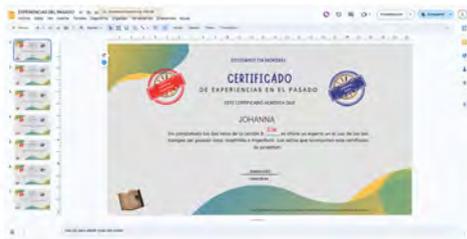


Imagen 12. Diplomas con los dos sellos (leaderboard)

En esta lección, cada estudiante aceptó una misión culinaria: obtener dos estrellas Michelin como símbolo de su compromiso y *expertise* en salud y nutrición. El *leaderboard* era un póster personalizado con insignias que se iban añadiendo a medida que se superaban los retos. De esa manera, el *leaderboard* reflejaba la maestría alcanzada en la creación de un plan alimenticio personal y una guía de bienestar para otros estudiantes.



Imagen 14. Narrativa

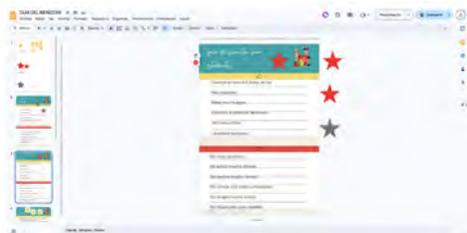


Imagen 17. Plan de alimentación

RETO	DESARROLLO	HERRAMIENTAS Y MECÁNICAS
Creación del plan de alimentación	Asincrónicamente, se completa una plantilla con imágenes alusivas a las perifrasis verbales, con espacio para comentarios debajo. En sesiones síncronas sucesivas, se presenta este plan a la clase.	Plantilla de plan alimenticio, comentarios, presentación oral
Guía de bienestar nutricional	En grupos y de forma síncrona, se crea una guía nutricional para ser expuesta en la cantina universitaria, asumiendo el rol de expertos en nutrición.	Trabajo en grupo, guía de bienestar, creatividad colaborativa
Votación de las guías	Las guías se evalúan en pleno, donde se otorgan estrellas amarillas por informatividad, rojas por diversión y grises por realismo.	Votación participativa, insignias de reconocimiento, retroalimentación constructiva

Tabla 4. Prueba de la lección 10



Imagen 15. Leaderboard

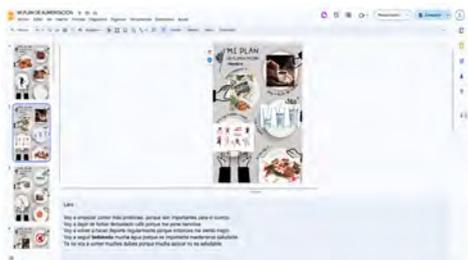


Imagen 16. Plan de alimentación

Además de las pruebas anunciadas al inicio de cada lección, el alumnado se encontraba con pruebas sorpresa que enriquecían su aprendizaje en cada lección. Por ejemplo, un torneo fue diseñado para afinar su comprensión y uso de expresiones temporales como *desde*, *desde hace* y *hace*. Este campeonato, representado en un tablero dinámico creado con *Genially*, convirtió la gramática en un desafío a la vez que contribuyó a fomentar la interacción.



Imagen 18. Campeonato sorpresa sobre un aspecto de la gramática

---

### **Feedback del alumnado**

Al finalizar el semestre, se utilizó un formulario de Google para recoger las valoraciones y opiniones del alumnado. Siete de las quince personas que participaron en el curso completaron el formulario. El formulario permitió que autoevaluaran sus destrezas en español al final del curso en comparación con el inicio del semestre, además de ofrecerles un espacio para compartir opiniones sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia y sobre sus experiencias previas con la gamificación. Las respuestas evidenciaron una percepción mayoritariamente positiva de la metodología aplicada (es decir, la gamificación) y resaltando especialmente la rapidez con la que el estudiantado aprendía nuevo vocabulario y recibía correcciones. Como diario de aprendizaje teníamos un glosario que ellos iban completando activamente cada sesión. Cada clase síncrona se iniciaba con la mejora y corrección del mismo, pero de manera anónima. Por otro lado, la diversidad de actividades interactivas y la variedad en las estrategias de enseñanza fue también valorada positivamente. El alumnado valoró positivamente la variación de juegos, formatos y ejercicios, que no solo aliviaron la monotonía, sino que también fomentaron una mayor interacción social: *“Al principio pensé que las recompensas eran algo tontas, pero creo que ayudaron a la motivación.”*<sup>2</sup>. Los elementos sorpresa como los concursos y campeonatos de gramática, con su elemento de competitividad, ofrecieron, según algunas respuestas del formulario, un espacio adicional para enfocarse en aspectos específicos de la lengua.

Entre los aspectos negativos, algunos estudiantes señalaron sentirse abrumados al principio del curso debido a la introducción de las nuevas temáticas y dinámicas, que podría requerir una curva de aprendizaje más alta de lo anticipado. No obstante, este sentimiento ini-

cial dio paso a un mayor entusiasmo y seguridad a medida que avanzaba el curso: *“Abrumado al principio, luego cada vez más entusiasmado y confiado con los nuevos temas.”*<sup>3</sup>. En cuanto a la autopercepción de su nivel de español, los estudiantes mostraron confianza en su progreso, especialmente en habilidades escritas y orales. A pesar de algunas dificultades que surgieron en las actividades más competitivas, el entorno gamificado parece haber impulsado a los estudiantes a una participación activa y constante: *“Los retos me parecían más interesantes que las recompensas, así que saber que iba a describir mi piso, por ejemplo, me motivó para trabajar más el vocabulario.”*<sup>4</sup>.

La reflexión del alumnado sobre la experiencia gamificada destaca el valor del aprendizaje a través del juego. Las recompensas y desafíos adicionales no solo mantuvieron a los estudiantes comprometidos, sino que también potenciaron su motivación y la adquisición de conocimientos, como demuestra el hecho de que una media de 13 personas de las 15 matriculadas en el curso realizaron los retos de las unidades. Según las respuestas obtenidas en el formulario de evaluación final, el alumnado apreció la estructura de los desafíos y las recompensas obtenidas al final, considerándolas como incentivos significativos que añadieron valor al proceso educativo.

## **4. CONCLUSIÓN**

En conclusión, según los testimonios estudiantiles, la experiencia gamificada durante el semestre resalta la efectividad del enfoque basado en los modelos RAMP y SAPS. La autonomía, la maestría, la pertenencia y el propósito, elementos esenciales del RAMP, se reflejaron en las diversas actividades de aprendizaje que per-

---

2 Traducción del comentario en alemán: *“Am Anfang dachte ich, die Belohnungen seien etwas albern, ich glaube, dass sie aber doch bei der Motivation geholfen haben”*.

3 Traducción del comentario: *“Am Anfang überfordert dann immer gespannter und sicherer mit neuen Themen”*.

4 Traducción del comentario: *“Ich fand die Challenges interessante als die Belohnungen, also zu wissen, dass ich zum Beispiel meine Wohnung beschreiben werde hat mich motiviert mich mehr in den Vokabeln auseinander zu setzen”*.

mitieron a los estudiantes explorar diversos retos, desafiarse a sí mismos, conectarse con sus compañeros y encontrar un sentido personal y real en cada tarea. Por otro lado, el modelo SAPS proporcionó una estructura adicional a través de la cual el alumnado pudo obtener recompensas tangibles, tales como insignias, estrellas, monedas, estimulando así la motivación extrínseca.

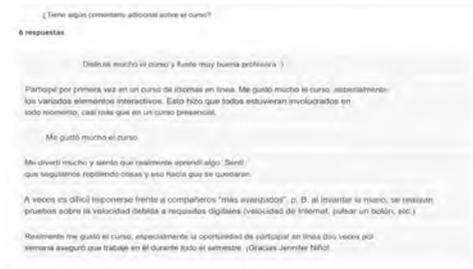


Imagen 19. Traducción

Más allá de los elementos lúdicos y de competencia, es notable cómo la experiencia gamificada ha servido como catalizador para una motivación significativa, como se observó en los comentarios del *feedback* final. Este tipo de motivación no solo despierta el interés y la participación activa, sino que también tiene una influencia positiva en la retención del contenido y en las capacidades cognitivas de los estudiantes. Al sumergirse en desafíos que requieren la aplicación práctica del idioma, los estudiantes pudieron anclar el conocimiento nuevo en experiencias concretas para mejorar así su competencia lingüística en español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLORES-FERNÁNDEZ, C., & DURÁN RIQUELME, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 46, 129-142. DOI: <https://doi.org/10.34096/ics.146.11069>.
- MARCZEWSKI, A. (2013). Intrinsic motivation RAMP: Ethics, a game, and an interview. Gamified UK. <https://www.gamified.uk/2013/04/15/intrinsic-motivation-ramp-ethics-a-game-and-an-interview/>.
- PINK, D. (2010). Dan Pink sobre la sorprendente ciencia de la motivación [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUBU9Y>.
- PRIETO ANDREU, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.20625>.
- ZICHERMANN, G. (2011). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Gamification. Gamification.co. Recuperado de <https://www.gamification.co/2011/10/27/intrinsic-and-extrinsic-motivation-in-gamification/>.

---

## Entrevista a Dolores Corbella Díaz

---



**Dolores Corbella Díaz**, Doctora en Filología, desde 1997 es catedrática de Filología Románica de la Universidad de La Laguna. Ha sido profesora invitada de varias universidades españolas y extranjeras, directora del Departamento de Filología Francesa y Románica de la ULL, fue también vicesecretaria general de esta universidad, directora del Instituto de Estudios Canarios y, durante esta etapa, miembro del Consejo Asesor de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de Canarias. Coordina el grupo de investigación consolidado LexHis (Lexicografía e Historia) y ha coordinado también el grupo interdisciplinar Derroteros Atlánticos de la ULL. Fue cofundadora del Centro de Estudios Medievales y Renacentistas (CEMyR), hoy convertido en Instituto de Investigación. Formó parte de la junta directiva de la Asociación Española de Lexicografía; es miembro de la Red de Lexicografía RELEX; fue presidenta de la sección de lexicografía del XXIX Congreso Internacional de Linguistique et de Philologie Romanes (Copenhague, 1-6 de julio de 2019) y presidenta del comité organizador del XXX Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas (So-

ciété de Linguistique Romane, La Laguna, 4-9 de julio de 2022). Pertenece, además, al consejo editorial o científico de varias editoriales y revistas de su especialidad y es miembro del consejo científico de la Société de Linguistique Romane.

En 2008 fue galardonada con el premio de investigación Canarias-América de la Casa de Colón; en 2011, junto a Cristóbal Corrales, recibió el premio de investigación filológica de la Real Academia Española; en 2013, recibió el nombramiento de miembro de honor del Instituto de Estudios Canarios (la segunda persona que recibía este reconocimiento en los casi cien años de trayectoria del IECan); en 2015 fue designada académica correspondiente de la RAE; en 2016 recibió el premio de investigación del IUEM (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la ULL); en 2021 el Gobierno canario le concedió el Premio de Canarias en la modalidad de investigación e innovación, el máximo galardón autonómico que por primera vez se otorgaba en esta modalidad a un investigador del área de humanidades. En febrero de 2022 fue elegida académica de número de la Real Academia Española (sillón «d» minúscula): tomó posesión con el discurso titulado «Un mar de palabras» el 16 de abril de 2023, centrado en la defensa del panhispanismo.

Avalan su trayectoria sus publicaciones en editoriales como Cátedra, Arco/Libros, Vervuert-Iberoamericana, CNRS Éditions, Editions Bellaterra, Cilengua, De Gruyter, Peter Lang, Routledge, Bibliothèque de Linguistique Romane, Centro de Estudios de História do Atlântico, Aula de Cultura del Cabildo de Tenerife, Instituto de Estudios Canarios o la Casa de Colón de Las Palmas de Gran Canaria.

Su línea principal de trabajo ha sido el análisis del léxico dialectal. La primera publicación importante en esta línea de investigación fue la edición, junto a C. Corrales y M.<sup>a</sup> Á. Álvarez, del *Tesoro lexicográfico del español de Canarias* (1992; 1996). A partir de ahí, ha sido coautora

de diversos diccionarios que han profundizado en el conocimiento del habla del archipiélago canario, tanto en su dimensión sincrónica (*Diccionario diferencial*, de 1996; *Diccionario ejemplificado de canarismos*, de 2009) como diacrónica (el *Diccionario histórico del español de Canarias*, de 2001; 2013; de consulta en la web de la RAE desde 2015: <https://apps2.rae.es/dhecan.html>, e incluido en el *Tesoro de los Diccionarios Históricos de la Lengua Española* desde 2021: <https://www.rae.es/tdhle/>). Destaca asimismo la edición del *Diccionario de historia natural* del ilustrado José de Viera y Clavijo (2014). Profunda conocedora del español en América, es coautora del *Tesoro léxico canario-americano* (Casa de Colón, 2010) y del *Léxico azucarero atlántico* (Cilengua, 2014). Destacan sus artículos sobre marcación diatópica, origen y documentación del vocabulario diferencial, así como sobre la presencia de préstamos en la historia de la lengua (especialmente de galicismos y portuguesismos). En los últimos años ha publicado, entre otros, los libros *Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias* (De Gruyter, 2017), *Historia del léxico español y Humanidades digitales* (Peter Lang, 2018), *La canariedad encubierta* de Benito Pérez Galdós (Casa-Museo Pérez Galdós/IECan, 2020) y *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes* (ElPhi, 2023).

Ha dirigido, como investigadora principal, numerosos proyectos competitivos, como el «Tesoro léxico canario-americano» (2005-2007), «La Crónica de Zurara: una muestra de etnografía comparada (Canarias y África)» (2006-2008), «La marcación diatópica canaria en las fuentes lexicográficas» (2007-2009), «La ruta azucarera atlántica: documentación e historia» (2011-2013), «Portuguesismos atlánticos I y II» (2014-2016 y 2017-2020) y «Tesoro Lexicográfico del Español de América (TLEAM)» (2021-2024 y 2024-2027). Es autora de más de ciento cincuenta artículos de especialidad y de unas cuarenta monografías y ediciones científicas.

**Antoni Nomdedeu-Rull (ANR)** — Se han presentado siete actualizaciones del *Dic-*

*cionario de la lengua española* de la Real Academia Española (*DLE*) (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023). ¿Cuál ha sido el cambio que consideras más significativo de entre todos los que se han producido?

*Dolores Corbella Díaz (DCD)* — *Lo de realizar actualizaciones anuales, a la espera de una nueva edición, fue una magnífica idea de la académica Paz Battaner. Ha tenido una repercusión importante en los medios de comunicación porque da cuenta de la continuidad del trabajo que se sigue desarrollando entre la culminación de una edición y la preparación de la siguiente.*

*Sin duda alguna el cambio más evidente por ahora es la receptividad y la inmediatez que ha comenzado a mostrar el diccionario, al incorporar numerosas novedades en sus actualizaciones. Cuando revisamos algunas de esas nuevas voces, podemos constatar la cercanía a la que se aspira en un diccionario que debe reflejar el uso: hackear, posverdad, selfi, annus horribilis, antitaurino, mediterraneidad, panhispanismo, panhispanista, coronavirus, COVID, desconfinamiento, emoji, videochat, bitcóin, cigarrillo electrónico, cobra<sup>2</sup>, copago, criptomoneda, invisibilizar, micromachismo, vida útil, balconing, huella ecológica, pobreza energética, VAR, videoarbitraje...*

*La última versión, la 23.7 (de 2023), añadió, junto a esas incorporaciones, la posibilidad de consultar en cada acepción las palabras afines y los antónimos. Esto ha dado una nueva dimensión al diccionario y lo ha enriquecido, dotándolo de una complejidad que no poseen obras similares.*

**ANR** — De todos los cambios introducidos en el *DLE* en las diferentes actualizaciones, ¿cuáles afectan directamente a las variedades del español?

*DCD* — *Creo que significó un hito importante llevar a la práctica la abreviatura «Esp[aña]». Esa marcación se había introducido de manera simbólica en la edición de 1992, pero poco a poco se ha ido haciendo efectiva y, aunque todavía faltan lemas por marcar, una buena parte de las acepciones que tienen un empleo exclusivamente europeo contienen ya la adscrip-*

---

*ción geolectal correspondiente. Es un reconocimiento explícito del panhispanismo que define o debe definir el DLE, una obra que firman todas las academias que forman la ASALE y que, por tanto, debe reflejar el uso de la lengua en todos los países, sin ninguna restricción o remisión en la definición que supedita o dé privilegio a una variedad sobre otra.*

**ANR — ¿Consideras que la representatividad de las diferentes variedades de español en el DLE está equilibrada? En caso contrario, ¿qué pasos piensas que hay que dar para que termine estándolo?**

*DCD — No, todavía no. Es un camino en el que vamos avanzando, pero nos queda un largo trecho. Los pasos los estamos dando, haciendo un diccionario realmente colaborativo donde tengan voz, en igualdad de condiciones, las distintas comisiones de lexicografía de todas las academias de la lengua. Ese avance podrá apreciarse en la edición de 2026, pero habrá que continuar en el empeño hasta lograr ese equilibrio.*

**ANR — ¿Cuál piensas que debe ser el cambio mayor que se debe dar en el DLE como herramienta lexicográfica?**

*DCD — Tenemos un diccionario con historia, como decía don Manuel Seco, un compendio con más de trescientos años de adiciones, donde pesa mucho la tradición. Los cambios deben conjugar ese pasado con el presente y el futuro, con lo que realmente esperamos de una obra de referencia como esta. Ahora estamos incorporando los registros directamente en la BDL (Base de Datos Léxica), que será el núcleo de la próxima edición, una versión totalmente electrónica, frente al formato en papel al que estábamos habituados en los distintos DRAE o al formato digital que ha tenido la última edición, la del tricentenario, conocida como DLE. Trabajar en XML, con todos los lemas y sus definiciones perfectamente etiquetados, nos permitirá dar pasos de gigante hacia lo que será la edición a la que aspiramos. Una vez escribí que era cuestión de soñar, de sentarnos lexicógrafos y lingüistas informáticos para diseñar lo que será el diccionario del futuro. En el ILEX (Instituto de Lexicografía de la Real Academia Española) se lleva trabajando*

*desde hace años en ese nuevo diccionario electrónico del que podrán surgir numerosos recursos lexicográficos, porque todo estará relacionado e interconectado. Aspiramos a un diccionario integral panhispanico que, además, permita navegar al usuario que así lo desee desde cualquier lema a cualquier otro recurso de la ASALE que contenga contenidos relacionados con esa misma entrada, donde todo esté perfectamente enlazado. Habrá que lograr una visualización sencilla para el usuario que se acerque al diccionario para realizar una consulta simple (un significado o una determinada combinatoria), pero también debemos dar la posibilidad de que otros usuarios vayan al diccionario con otras expectativas y puedan navegar por él sin restricciones.*

**ANR — Has afirmado en una entrevista que en breve «tendremos que preguntar [a los diccionarios] por significados y ellos nos responderán con palabras». Canarias ha sido pionera a la hora de innovar nuevos modelos de diccionarios que ya se están replicando en otras zonas del español. ¿Piensas que será posible recorrer este camino en el DLE bajo tu dirección? ¿Qué hará falta para lograrlo?**

*DCD — Sí, esa es la meta, pero todavía falta mucho por hacer, tendremos que ver en qué medida la inteligencia artificial puede servirnos también de herramienta en un futuro no muy lejano. En Canarias lo teníamos mucho más fácil: geográfica e históricamente es un espacio acotado (seis siglos de historia y un territorio limitado por el mar), no puede compararse con todo el dominio panhispanico. Pero sí que nos sirvió de laboratorio de lo que podía realizar un grupo de investigación muy reducido, aunque con metas bien delimitadas: conocer lo que estaba hecho (en forma de tesoro), realizar un diccionario ejemplificado (siguiendo la mejor tradición hispánica, desde el llamado Diccionario de Autoridades al Diccionario del Español Actual) y concluir con un diccionario histórico (basado en la documentación objetiva, ya que no puede concebirse de otra manera). Pretendíamos hacer «microlexicografía», en el sentido que le da Seco de analizar cada palabra al microscopio, conocer su historia, su vitalidad y su contexto de uso, y creo que lo conseguimos.*

---

**ANR — ¿Qué te gustaría mejorar del *DLE* bajo tu dirección y que requerirá más tiempo?**

*DCD — Bueno, no dirijo todo el diccionario, solamente me he encargado por ahora de avanzar en la integración de los materiales americanos, que no es poco. En realidad, no se trata tanto de mejorar como de seguir avanzando y poner las vías por donde debemos transitar en el futuro: un diccionario que siga creciendo en su dimensión panhispánica, basado en el trabajo colaborativo de todas las academias de la ASALE, y un diccionario que vaya del significado al uso real y del uso en el contexto al significado. La planta en la que se está trabajando ahora es un magnífico punto de partida, con numerosas novedades en lo que se refiere a las locuciones y colocaciones. Pero todo trabajo lexicográfico requiere tiempo, así que habrá que plantear esas mejoras por etapas, con actualizaciones periódicas que muestren esos avances, tal como se hizo con la actualización del diccionario de Oxford.*

**ANR — ¿Cuál es la parte más difícil del trabajo con el *DLE*? ¿Los académicos? ¿Las comisiones? ¿El peso por las academias de los países americanos? ¿Cómo es la burocracia?**

*DCD — El diccionario se enriquece de nuevas palabras propuestas no solo por los académicos de todos los países, sino también a partir de los comentarios y sugerencias que cualquier usuario puede hacer a través de la Unidad Interactiva del Diccionario (UNIDRAE). Además, tenemos convenios de colaboración para la revisión de determinadas parcelas del léxico y son los especialistas de esos campos los que proponen actualizaciones y mejoras en sus definiciones e incluso nuevos términos. Y cuando un lema llega a una comisión, los lexicógrafos del ILex traen una propuesta muy elaborada y toda la documentación que justifica esa modificación o adición. En mi caso, me ha tocado en estos últimos meses la coordinación con las academias americanas. Ha sido un aprendizaje continuo y un privilegio trabajar con las distintas comisiones (también con la de Filipinas y la de Guinea Ecuatorial). Gracias a las videoconferencias y a los correos electrónicos, los canales de diálogo siempre están abiertos, y contamos en el ILex con un equipo de*

*lexicógrafos muy experimentado, especialmente cualificado y con una larga trayectoria, que se encarga de dar homogeneidad a todos los materiales que llegan antes de que pasen de forma definitiva al diccionario. A esa complejidad se une el hecho de que ahora trabajamos de manera simultánea con dos aplicaciones, la antigua que corresponde a la vigesimotercera edición (de 2014) y la nueva BDL, que será el germen de la edición vigesimocuarta (prevista para 2026). Burocracia siempre tiene que haber porque debemos dejar constancia escrita de cada decisión, pero estamos procurando no perdernos en los entresijos e ir directamente al trabajo.*

**ANR — En la última edición del *DLE*, se incluyeron cinco estadounidense por primera vez. ¿Está previsto incluir un mayor número en la siguiente edición teniendo en cuenta el peso demográfico del español en EE.UU.?**

*DCD — Era una cifra simbólica, pero la Academia Norteamericana de la Lengua Española está haciendo acopio en la BDL de nuevos lemas y acepciones. Y la misma labor la están realizando las demás comisiones de lexicografía. Es una novedosa forma de trabajar, distinta a la que se ha llevado a cabo hasta ahora, pero indispensable. Como decía Unamuno, «un idioma no tiene tantas o cuantas voces sino todas las que hagan falta, siempre que las forme uno con arreglo a su índole propia y al modo de composición y derivación normal».*

**ANR — Pensando en el profesorado de español como lengua extranjera o segunda lengua en el mundo, ¿cuál piensas que debe ser el lugar del *DLE* en relación con la práctica docente?**

*DCD — Vamos hacia un diccionario descriptivo, aunque el peso de la tradición haga que en su recepción se sienta como normativo. En uno u otro sentido, su lugar en la práctica docente es incuestionable. Solamente hay que fijarse en el número de consultas que recibe: más de cien millones mensuales y algo más de mil millones de visitas anuales, cifras que con toda seguridad han aumentado en este año 2024.*

**BLANDÓN ESCOBAR, S.; PIÑERES MORALES, M.; VILLA AGUDELO, V.**  
***HISTORIAS DE MI CUADRA. COLOMBIA***

---

Difusión, 2024

ISBN 9788411571487, 112 págs.

Los barrios se constituyen en unidades socioeconómicas básicas de las ciudades, donde se establecen relaciones comunitarias y de solidaridad que generan identidades colectivas. Asimismo, los barrios son testigos del proceso de crecimiento y transformación de las ciudades. En Colombia, en el interior del barrio, la cuadra (denominación que recibe cada una de las calles que forman los lados de una manzana, así como el conjunto de vecinos que habitan en esa calle) es el espacio donde de niños cultivamos las primeras amistades, y de jóvenes o mayores las fortalecemos (o las rompemos). Justamente, *Historias de mi cuadra* versa sobre ese sentido de comunidad que se construye a través de la convivencia y las conversaciones entre los vecinos.

El coordinador de la publicación es Jan Peter Nauta, profesor y autor de materiales didácticos de ELE, de origen holandés y radicado en Colombia desde 2004. En esta nueva propuesta, Jan Peter ratifica su interés por diseñar materiales basados en cuestiones interculturales, que motiven a los aprendientes a explorar el español a través del acercamiento a la realidad sociocultural de los países de Hispanoamérica, lo cual ya hemos apreciado en *Destino Bogotá* (2006), *El explorador. Una herramienta para explorar la lengua y la realidad colombianas* (2016) y *El canto de todos. 50 canciones hispanoamericanas para el aula de ELE* (2021).

Los relatos de *Historias de mi cuadra*, lecturas graduadas (B1-B2), se desarrollan en barrios tradicionales de tres ciudades de Colombia —San Antonio en Cali, Fátima en Medellín y Las Gaviotas en Cartagena—, donde sus autores han nacido, crecido y convivido con los vecinos de

sus cuadras y, por lo tanto, han estrechado vínculos afectivos entrañables. Algunos vecinos permanecen, otros se van y otros cuantos regresan. De esta manera, los aprendientes exploran, de primera mano, la vida social de las calles de estas ciudades de clima cálido. La vivacidad de las historias logra que las cuadras no se limiten a ser espacios narrativos, sino que se convierten en protagonistas. Los personajes recorren las cuadras, pasean a sus mascotas, admiran los jardines de las casas, entran y salen de los pequeños comercios, interactúan con los vecinos, participan en las celebraciones y se involucran en discusiones barriales.

Si bien en las páginas preliminares se invita a los lectores a leer las historias en el orden que prefieran, el libro sigue esta estructura: en la primera historia (Cali: Un tesoro en mi cuadra, pp. 13-31), Santiago Blandón narra la historia de Rodrigo, un escritor que mientras pasea con su mascota por la cuadra descubre algo que cambiará su vida. En la siguiente historia (Medellín: El caso Marina vs. las señoras de Fátima, pp. 33-55), Verónica Villa cuenta las vicisitudes de unas señoras que buscan al culpable de la muerte de una planta en el jardín de una de ellas. En la última historia (Cartagena: Las alas de Las Gaviotas, pp. 59-81), Mafe Piñeres relata la cotidianidad de la vida en su cuadra, su nido y la llegada de una noticia que cambiará todo.

Al final de cada historia, se incluye una sección de notas que explican algunos referentes socioculturales (personas, personajes, objetos, alimentos, lugares, celebraciones). Después de las tres historias, se proponen actividades de comprensión global, escritura creativa y autoevaluación, que complementan el proceso de lectura. Además, las imágenes refuerzan la lectura, ya que las historias contienen fotos llamativas de los barrios y, en las actividades finales, se invita a los estudiantes a recorrer las cuadras usando Google Maps, con el fin de que reconozcan los lugares mencionados en las historias. Al final del libro, se presenta un glosario de

---

traducciones y equivalencias de expresiones en inglés, francés y alemán. Además, en la plataforma Campus Difusión se encuentran disponibles otros recursos interactivos, como actividades sobre comprensión de las combinaciones léxicas, las locuciones con los acentos propios de las tres ciudades, las soluciones de las actividades y el glosario en neerlandés.

En el marco de la adopción de una perspectiva policéntrica en la enseñanza del español, celebramos la publicación de *Historias de mi cuadra*, y destacamos la creación de materiales didácticos complementarios desde el contexto colombiano, como una estrategia útil para continuar formando, tanto en profesores como en estudiantes, actitudes interculturales abiertas a la diversidad lingüística y sociocultural del mundo hispanohablante. Asimismo, agradecemos a Jan Peter Nauta su interés por la difusión de la cultura hispanoamericana en las aulas de ELE, a través de propuestas didácticas basadas en la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de español en entornos diversos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- NAUTA, J. P. (2006). *Destino Bogotá*. Edinumen.
- Nauta, J. P. (2016). *El explorador. Una herramienta para explorar la lengua y la realidad colombianas*. Instituto Caro y Cuervo, Serie ELE/2, 1. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/el-explorador-2016/>
- NAUTA, J. P. (2021). *El canto de todos. 50 canciones hispanoamericanas para el aula de ELE*. Instituto Caro y Cuervo, Serie ELE/2, 8. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/el-canto-de-todos-50-canciones-hispanoamericanas-para-el-aula-de-ele-2021/>

GLORIA VIVIANA NIETO MARTÍN  
Instituto Caro y Cuervo  
[viviana.nieto@caroycuervo.gov.co](mailto:viviana.nieto@caroycuervo.gov.co)

---

## Novedades bibliográficas

---



JOSÉ RAMÓN  
RODRÍGUEZ  
PATRICIA SENTERVÁS  
EN PLURAL A1+A2 Y EN PLURAL A2:  
CONTINÚA COLECCIÓN

---

Anaya ELE, 2024

Continúa la novedosa colección de *En plural* con los niveles A2 y A1+A2. Se trata de la primera colección para cursos de ELE que dirige sus actividades finales y proyectos a la **mediación** e **interacción**. Esta colección, que cubrirá hasta el nivel C1, se distingue por ofrecer recursos gramaticales, léxicos y funcionales antes del inicio de las clases con el objetivo de orientar a los estudiantes, proporcionarles herramientas y fomentar la **anticipación**. Asimismo, pone un énfasis especial en el aprendizaje formal de manera autónoma y personalizada.

El **nivel A2** se estructura en **8 unidades** mientras que el **nivel A1+A2** se compone de **14 unidades** temáticas, especialmente diseñadas para captar el interés del alumnado. Cada unidad está enriquecida con textos, audios que presentan diversas **voces hispanas** y **vídeos** que abordan diferentes contenidos, ofreciendo así una experiencia de aprendizaje dinámica y completa.

A través de diferentes secuencias, el alumnado aprenderá **léxico** y **gramática** de forma inductiva, mientras desarrolla sus **habilidades lingüísticas**. Las secuencias finalizan con una actividad de mediación o interacción que prepara al alumno para el **proyecto de mediación**

que se encuentra al final de la unidad.

Información detallada y unidad de muestra en: <https://edelsa.es/enplural/>



Información detallada y unidad de muestra en:  
<https://edelsa.es/coleccioninvestigaciony-transferencia/>

**OLGA CRUZ MOYA**  
**PATRICIA SENTERVÁS GONZÁLEZ**  
**NARRATIVA TRANSMEDIA: EL**  
**ÚLTIMO TÍTULO DE LA COLECCIÓN**  
**INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA**

---

EDELSA, 2024

Los títulos de *Investigación y transferencia* están destinados tanto a profesorado en activo como a futuros docentes. Con este título cerramos esta colección compuesta por 7 volúmenes.

El objetivo de *Narrativa transmedia* es mostrar y analizar en profundidad el gran potencial de este aspecto en el aula ELE y en el aprendizaje de lenguas en general. Para ello, se exponen perspectivas teóricas y estrategias prácticas para ayudar al profesorado a integrarla eficazmente en sus clases.

En este libro se explica de qué manera diseñar experiencias efectivas de narrativa transmedia, construir historias y personajes transmediales, involucrar múltiples medios y canales en un proyecto narrativo, experimentar a través de diversas perspectivas narrativas, trabajar en una comunidad de usuarios que participan ejerciendo diferentes niveles de interacción y evaluar el proceso de aprendizaje.

Al final del libro hay un anexo de proyectos para llevar al aula la narrativa transmedia en los distintos niveles. Además, incluye un acceso a recursos digitales con proyectos de narrativa transmedia descargables e imprimibles, soluciones a las tareas de cada capítulo y referencias bibliográficas.



MARISA HORTELANO  
ELENA G. HORTELANO  
LA PANDILLA VUELVE A1

EDELSA, 2024

Sale el primer volumen de *La pandilla vuelve*, una revisión actualizada y moderna del método original, en el que se han integrado nuevas secciones, recursos y actividades digitales complementarias. Se trata de un método articulado en dos niveles para la enseñanza-aprendizaje del español a niños y niñas.

Esta colección fomenta el gusto por la lectura y la escritura; presenta aspectos sencillos de países de lengua hispana; propone la realización de manualidades o de tareas colaborativas a través proyectos y talleres; resume el léxico, las funciones y la gramática y propone actividades para trabajarlos; integra actividades digitales, imprimibles y otros materiales extra; y ayuda a trabajar el léxico mediante pegatinas.

En definitiva, se trata de un manual completo, moderno y **motivador** para un aprendizaje fácil y **divertido**.

Información detallada y unidad de muestra en: <https://www.edelsa.es/lapandillavuelve/>



ESTRELLA FAGES  
ELENA G. HORTELANO  
COLEGA LEE: SE RENUEVA ESTA  
COLECCIÓN DE LECTURAS NIVELADAS

EDELSA, 2024

Con *Colega lee* los más pequeños se sumergirán en el mundo del español de la mano de un perrito, *Colega*, y su grupo de amigos. Juntos irán creciendo y desarrollando su capacidad lectora a la vez que viven alucinantes aventuras.

Esta colección se divide por niveles, abarcando desde A1.1 hasta A2.2, y narra las aventuras de Colega y sus amigos, los entrañables personajes de la colección *Colega vuelve*. A pesar de formar parte de esta serie, cada libro se puede leer de manera independiente.

En ELE digital encontrarás actividades descargables de explotación didáctica para afianzar la adquisición del léxico y de las funciones; actividades interactivas; y el videocuento.

¡Motiva a los niños con lecturas divertidas!



PAULA CERDEIRA, JESÚS ESTEBAN,  
MARINA GARCÍA, ANTONIO JIMÉNEZ,  
CARLOS OLIVA, SERGIO PÉREZ,  
FRANCISCO F. RIVA Y MARIÁN  
VILLEGAS

ESPAÑOL ¡A TOPE! NIVEL A1, NIVEL A2  
Y NIVEL B1 EDICIÓN 2024

La Guía didáctica reproduce a doble página el Libro del estudiante y facilita obtener un mayor rendimiento de las actividades y contenidos del manual, así como de los materiales complementarios.

Libro del estudiante y Cuaderno de ejercicios en un único volumen.

Editorial Edinumen, 2024

Colección: Español ¡a tope!

Dirigido a estudiantes de Educación secundaria y bachillerato.

*Español ¡a tope!* es un curso comunicativo diseñado para facilitar un aprendizaje motivador y significativo que prepare a los estudiantes para desenvolverse en un contexto profesional y global, así como para afrontar su futuro en la universidad.

El curso presenta todos los componentes del estudiante integrados: libro, cuaderno de ejercicios y acceso a la extensión digital.

Sigue una metodología mixta que combina la presentación y práctica de los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, y la resolución de tareas que ponen en funcionamiento los conocimientos adquiridos previamente.

Presenta actividades diseñadas para la preparación del DELE y actividades específicas para el desarrollo de las competencias emocional, social, digital y cultural. Además, incluye proyectos relacionados con diferentes objetivos de la Agenda 2030 y la serie de ficción *Hostal Babel* y 125 vídeos didácticos de vocabulario y gramática.



---

## EQUIPO FRECUENCIAS INMERSIÓN A1, A2, B1 Y B2

---

Editorial Edinumen, 2024

Colección: Inmersión

Dirigido a estudiantes de cursos intensivos o en contextos inmersivos.

**Inmersión** sigue la metodología de *Frecuencias* y trabaja los contenidos fundamentales de cada nivel.

El curso tiene todos los componentes del estudiante integrados: libro, cuaderno de ejercicios y acceso a la extensión digital con el eBook, el cuaderno de ejercicios interactivo y distintos recursos digitales y audiovisuales.

Presenta actividades motivadoras, dinámicas y contextualizadas que desarrollan la competencia comunicativa y estimulan la interacción entre estudiantes, de manera que se sumergen de forma natural y efectiva en su aprendizaje.

Promueve un aprendizaje y un uso real de la lengua a través de muestras extraídas de los corpus de la Real Academia Española (RAE), de los recursos audiovisuales integrados (como la serie *Hostal Babel*) y de las actividades de la sección *Practica en contexto*.

Al final de las unidades, se incluye el Libro de ejercicios con el que se repasan y refuerzan los contenidos estudiados en el curso. Este libro también está disponible en formato interactivo en la ELEteca.

Más información: <https://edinumen.es/materiales/frecuencias/inmersion/>



## NUEVOS REPORTEROS INTERNACIONALES

### Difusión, 2025

Adolescentes de diferentes países nos descubren la lengua y la cultura hispanas en esta edición completamente actualizada que incluye:

- Unidades totalmente revisadas, protagonizadas por jóvenes reporteros y reporteras de Latinoamérica y España.
- Temas interesantes para los / las adolescentes.
- Actividades para trabajar con textos y mejorar las habilidades comunicativas.
- Un espacio para prepararse para los exámenes DELE / DELE escolar.
- Una didáctica realmente inclusiva.
- Espacios para desarrollar las competencias intercultural y cívica.
- Actividades que desarrollan el pensamiento creativo y crítico.
- Una ventana a las culturas y a las sociedades hispanas.
- Mapas mentales que facilitan el aprendizaje.
- Un código de acceso a Campus Difusión (en la edición para estudiantes) para poder usar multitud de recursos (libro digital accesible, audios, vídeos, exámenes, glosarios...).

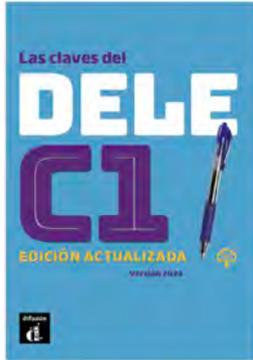


## MUNDO PROFESIONAL

### Difusión, 2025

Mundo profesional se convierte en el nuevo curso de español para ámbitos laborales:

- Porque es el manual ideal para aprender a usar el español en contextos profesionales actuales.
- Porque permite entrar en contacto con la realidad empresarial y profesional del mundo hispano.
- Porque entrena a comunicarse de manera efectiva en el ámbito laboral: videoconferencias, correos electrónicos, mensajería...
- Porque cada unidad cuenta con un resumen del léxico, la gramática y los recursos para la comunicación más importantes.
- Porque pone un foco especial en la mediación.
- Porque ofrece vídeos auténticos e información sociocultural relevante sobre los países de habla hispana.
- Porque la edición para estudiantes es una edición híbrida: con el libro se suministra un código de acceso a Campus Difusión para poder usar multitud de recursos (libro digital accesible, audios, vídeos, exámenes, glosarios...).

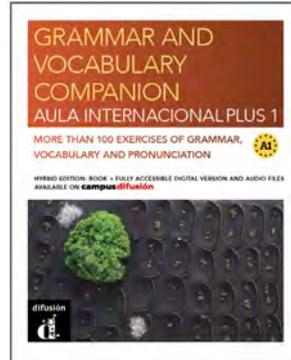


### LAS CLAVES DEL DELE C1. EDICIÓN ACTUALIZADA

Difusión, 2025

¿Por qué esta edición actualizada?

- Porque está adaptada al nuevo modelo de examen del DELE C1 vigente desde 2024, que incluye la mediación.
- Porque ofrece actividades y documentos actualizados con los que poder practicar los contenidos propios de este nivel.
- Porque la sección Las claves proporciona consejos y estrategias para realizar con éxito el DELE C1.
- Porque permite conocer a la perfección las tareas que propone el examen, así como sus características (extensión, tiempos, número de preguntas, etc.).
- Porque contiene 5 modelos de examen que reproducen fielmente las pruebas oficiales del DELE C1.
- Porque contiene 2 exámenes autocorregibles para prepararse a cualquier hora y en cualquier lugar.

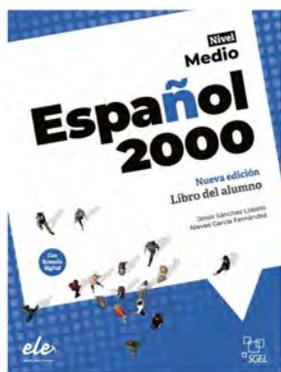


### AULA INTERNACIONAL PLUS I. GRAMMAR AND VOCABULARY COMPANION. HYBRID EDITION.

Difusión, 2025

El complemento perfecto para hablantes de inglés

- Porque aborda los aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos del español que suponen una mayor dificultad para los hablantes de inglés.
- Porque contiene claras explicaciones gramaticales en inglés y más de 100 actividades para reforzar los contenidos de Aula internacional Plus I.
- Porque es apto para el trabajo autónomo.
- Porque es una edición híbrida: con el libro se suministra un código de acceso a Campus Difusión para poder usar la versión digital accesible del libro y los audios.



SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS // GARCÍA  
FERNÁNDEZ, NIEVES  
ESPAÑOL 2000 MEDIO

SGEL, 2024

ISBN: 9788419065933, 9788419065940,  
9788419065957

*Español 2000* es un manual para estudiantes **jóvenes y adultos** de nivel medio de español como lengua extranjera que se compone de libro del alumno y cuaderno de ejercicios complementario. El método tiene dos niveles: **elemental y medio**.

Esta nueva **edición revisada y renovada** se ha enriquecido con más secciones y contenidos. El **libro del alumno** consta de 20 lecciones, cada una de ellas compuesta por:

- Una primera página con un **diálogo** con preguntas que anticipan el tema que se va a tratar en la lección.
- Secciones de **gramática**, con cuadros gramaticales explicados de manera clara y precisa.
- Numerosos **ejercicios** para practicar los contenidos presentados.
- Páginas de **dibujos tipo cómic** con situaciones que ejemplifican los temas gramaticales expuestos en la lección.
- Una página de **comunicación**, con actividades de expresión e interacción oral.
- Una página de **cultura**, donde se muestran aspectos socioculturales del mundo hispano.

El **cuaderno de ejercicios** es el complemento perfecto para el libro del alumno, que consta de **cuatro páginas** de ejercicios por unidad:

- En las dos primeras páginas las preguntas y las respuestas de las actividades están **grabadas**, lo cual permite al alumno trabajar individualmente.
- Las dos últimas páginas refuerzan la práctica de lo aprendido en la lección, así como el desarrollo de la **expresión oral y escrita**.
- **Apéndice con ejercicios de puntuación, acentuación y entonación.**
- **Soluciones** a todas las actividades.

Tanto el libro del alumno como el cuaderno de ejercicios en formato impreso incluyen su correspondiente **licencia digital** gratuita de 1 año de duración, con todas las actividades digitalizadas en un formato HTML. La versión digital de libro+cuaderno de ejercicios también está disponible para la venta.



**DÍAZ, CELIA // ZURITA, PIEDAD  
// BORDÓN, TERESA // BORDÓN,  
CARMEN  
OBJETIVO DELE A1, A2, B1  
NUEVA EDICIÓN**

SGEL, 2024  
ISBN: 9788419065964, 9788419065988,  
9788410071001

Objetivo DELE Nueva edición es una colección para la preparación a los exámenes DELE, que cuenta con los niveles A1, A2, B1. Próximamente también se publicarán el B2 y C1, este último incorporando los cambios propuestos por el Instituto Cervantes en el examen. En estos manuales el estudiante encontrará una herramienta imprescindible con modelos de examen que reproducen las pruebas del Diploma de Español como Lengua Extranjera.

Objetivo DELE es el material adecuado para la preparación de este examen porque:

- Contiene 8 unidades temáticas que trabajan con campos léxicos diferentes. Cada unidad es un examen completo.
- Ofrece consejos generales para la realización de las tareas.
- Contiene una clave con una breve justificación de las respuestas correctas ofrecidas.
- Incluye las transcripciones de los audios.
- Ofrece la posibilidad de escuchar los audios directamente en la versión digital desde la plataforma Blinklearning y también de

descargarse los audios con las grabaciones que acompañan a las pruebas de comprensión auditiva desde la zona de descargas de la página web [ele.sgel.es/descargas](http://ele.sgel.es/descargas).

También está disponible el libro digital tanto para el profesor como para el alumno, con todas las actividades digitalizadas y con posibilidad de resolverlas de manera interactiva. Además, con la edición impresa, se incluye una licencia digital gratuita del libro del alumno de 1 año de duración.



GIL TOJA, HERMAN  
LAS FORMAS Y SIGNIFICADOS DE LOS  
TIEMPOS DEL PASADO

---

SGEL, 2024  
ISBN: 9788410071155

*Las formas y significados de los tiempos del pasado* es un material para estudiantes adultos de español que quieran profundizar en el uso de los tiempos del pasado, facilitando la **comprensión** y la **utilización de los diferentes tiempos** para hablar de los hechos y las situaciones del pasado.

Profundiza en el aprendizaje de las **formas** de los distintos tiempos del pasado, dedicando especial atención al estudio y la práctica de las **irregularidades del pretérito indefinido**. Además, las explicaciones parten de que la elección de un tiempo u otro depende siempre de los **valores comunicacionales** de cada tiempo en función de lo que queremos comunicar y no de forma automática de la utilización de determinados marcadores temporales o expresiones de frecuencia.

En este libro se incluyen:

- Atención a las diferencias de uso de los tiempos del pasado en el **español de Latinoamérica**.
- Diversos **ejercicios** para practicar y consolidar lo aprendido.
- **Solucionario**.
- **Listado de verbos irregulares**, con traducción al inglés, alemán y francés.

---

# Normas de publicación

## NORMAS DE PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES PARA SU EDICIÓN EN EL *BOLETÍN* DE ASELE

---

### I. NORMAS GENERALES

La fecha límite de envío de trabajos para el *Boletín* de mayo será el 15 de marzo y para el *Boletín* de noviembre será el 15 de septiembre. En el caso de que no haya suficiente espacio en un *Boletín* para todos los trabajos aceptados, estos aparecerán en el *Boletín* siguiente.

Para todos estos trabajos se prescriben las siguientes normas de publicación. Recordamos a todos los interesados que **no se considerarán trabajos que no respeten las normas de estilo del *Boletín***, sino que estos trabajos se devolverán a los autores para que subsanen cualquier irregularidad.

**1. Envío de originales.** Los trabajos originales deberán ser enviados en formato .doc o .docx (Microsoft Word) a la dirección [boletin@aseled.org](mailto:boletin@aseled.org).

El documento tendrá como nombre el título del apartado al que se presenta más el/los apellidos del primer autor o autora. Por ejemplo: *Artículo\_de\_fondo\_MéndezSantos*.

En la primera página del trabajo se incluirá, en este orden, la siguiente información: a) título del apartado del *Boletín* al que se presenta, b) título original del manuscrito, c) nombre, institución a la que pertenece y dirección electrónica del primer autor, d) nombre, institución y dirección electrónica de los otros autores, si los hubiera, 4) breve biodata de máximo 100 palabras para cada autor/a.

En la segunda y siguientes páginas se incluirá el título original del manuscrito y el texto completo del mismo.

**2. Formato de presentación.** El texto se presentará con una tipografía Times New Roman de cuerpo 12. Las notas a pie de página se escribirán en cuerpo 10. Las citas de más de tres líneas deben ir dentro del texto, con una sangría en el margen izquierdo y en cuerpo 11. El interlineado será sencillo. No habrá sangría en la primera línea de los párrafos. No habrá espacio entre un párrafo y otro.

**3. Imágenes.** Las imágenes deben tener una calidad mínima de 300 dpi para garantizar su reproducción. Las imágenes no deben ir insertadas en el documento Word sino adjuntas en formato .jpeg, .png o similares. Cada imagen tiene que ir numerada (Figura 1, Figura 2, etc.) y acompañada de un título breve y claro que la identifique.

**4. Notas a pie de página.** Las notas tienen que ir siempre a pie de página y nunca al final del documento. Las notas se incluirán en el texto mediante números arábigos situados después de los signos de puntuación.

**5. Citas.** Las citas cortas (hasta 39 palabras) se escribirán entre comillas en el cuerpo del párrafo. Las citas largas (40 palabras o más) se ofrecerán en párrafo aparte con sangría en el margen izquierdo, sin entrecomillar, con cuerpo de letra 11, sin cursiva y con una línea de separación antes y después de la cita. Se indicará 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).

**6. Referencias bibliográficas.** Al final del texto deberá darse la referencia completa de las obras que han sido citada o mencionadas en el texto en un apartado llamado "Referencias bibliográficas". Las referencias se deben incluir utilizando las normas de estilo APA (originales en inglés [aquí](#) con [buscador](#); adaptadas para el español

---

aquí). Para añadir las referencias de documentos que no aparecen mencionados a continuación puede consultarse la siguiente [guía](#).

Ejemplos:

#### Libro con uno o varios autores

GÓMEZ TORREGO, L. (1989). *Manual de español correcto*. Arco/Libros.

MARTYNIUK, W., FLEMING, M. y NOIJONS, J. (2007). *Evaluation and assessment within the domain of language(s) of education*. Council of Europe.

#### Libro editado

HUALDE, J. I., A. OLARREA, y O'ROURKE, E. (Eds.), (2012). *The handbook of Hispanic linguistics*. Wiley.

#### Artículo de revista con uno o varios autores

BOERS, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.

BANAS J. A., DUNBAR, N., RODRÍGUEZ, D. y LIU, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.

#### Capítulos de libro con uno o varios autores

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1987). La estructura metafórica del sistema conceptual humano. En D. A. Norman, (Ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva* (pp. 15-65). Paidós.

MARTÍNEZ, C. M. (2006). Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. En A. Álvarez *et al.* (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 469-476). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

---

#### Documentos consultados en línea

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf).

SAITO, K. y AKIYAMA, Y. (2017). Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study. *Language Learning*, 67(1), 43-74. <https://doi.org/10.1111/lang.12184>.

#### Tesis doctorales

ACQUARONI, R. (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]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

PARK, J. K. (2000). *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition*. [Tesis doctoral]. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania.

## II. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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: Normas de presentación 98 / *Boletín de ASELE* Martínez de Sousa, José: Manual de estilo de la lengua española, 3.ª ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007.

1. *Cursiva*. Se escribirán en cursiva los títulos de libros y publicaciones periódicas, así como los neologismos y préstamos de otros idiomas. No irán en cursiva las citas enteras en otros idiomas, los nombres de instituciones extranjeras ni los nombres comerciales de empresas extranjeras (Twitter, Facebook...).

---

2. **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.

3. **Tildes.** No se acentúan gráficamente, de acuerdo con las normas de la Ortografía (2010), ni el sustantivo guion, ni el adverbio solo ('solamente') ni los pronombres demostrativos este, ese, aquel, etc.

4. **Topónimos.** 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.

La Junta directiva desea que estos cambios y los nuevos aires que llegan al Boletín sean de vuestro agrado y de la comunidad científica del español como lengua extranjera.

Os agradecemos vuestro apoyo y os animamos a participar en el *Boletín*.

ELISA GIRONZETTI  
RAÚL URBINA FONTURBEL  
Dirección del Boletín de ASELE



Puerta de Brandenburg de noche By Sergiu





## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 2024** **Consciencia metafórica y narración digital (digital storytelling) en español/L2**  
Iranzu Peña Pascual
- 2024** **El proceso de cocreación docente de presentaciones gramaticales con tecnología**  
Javier González Lozano
- 2023** **Social networking sites to learn Spanish as a foreign language: An investigation of Busuu and Wespeake as tools for blended language learning**  
Miguel Ángel Saona-Vallejos
- 2023** **Aproximación a la cultura a través del estudio contrastivo entre la fraseología española y la bantú: visión de la condición femenina y de la familia**  
Stella Isabelle Njike Yoba
- 2022** **Language attrition among Spanish teachers in Israel: Sociolinguistic, psychological and professional aspects /Erosión lingüística de los docentes de español en Israel: aspectos sociolingüísticos, psicológicos y profesionales**  
Ivonne Lerner
- 2022** **La enseñanza y aprendizaje de combinaciones léxicas en estudiantes de español como lengua extranjera mediante el aprendizaje basado en datos**  
Magdalena Abad Castelló
- 2021** **Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado**  
Elena Verdia Lleó
- 2021** **Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)**  
Joana Lloret Cantero
- 2020** **La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva**  
Clara Ureña Tormo
- 2020** **La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE cognitiva**  
María Sanz Ferrer
- 2019** **La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior**  
Laura Gasca Jiménez
- 2019** **Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas**  
Cristian Valdez
- 2018** **La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE**  
Matías Hidalgo Gallardo
- 2017** **De la formación inicial de profesores de ELE a la competencia profesional docente**  
Iker Erdocia Iñiguez
- 2017** **Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools**  
Xavier Llovet Vilà
- 2016** **Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma**  
Adolfo Sánchez Cuadrado
- 2015** **La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias**  
Paula Reyes Álvarez Bernárdez
- 2014** **Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)**  
Marta de Vega Díez

- 2013 El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**  
Gabino Boquete Martín
- 2012 Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**  
Isabel Sánchez López
- 2011 La lengua materna en el aula de ELE**  
M.ª Mar Galindo Merino
- 2010 Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**  
Reyes Llopis García
- 2009 La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**  
Rocío Santamaría Martínez
- 2008 Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**  
Susana Martín Leralta
- 2007 La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**  
María Jesús Cabañas Martínez
- 2006 El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**  
Carmen Ramos Méndez
- 2005 Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**  
Marta Higuera
- 2004 La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**  
María del Carmen Izquierdo Gil
- 2004 Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**  
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 2003 La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**  
Marta Seseña Gómez
- 2002 Lecturas graduadas hipertextuales**  
Bárbara Moreno Martínez
- 2001 Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**  
Marta Samper Hernández
- 2000 La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**  
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2000 La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**  
Elisa Rosado Villegas
- 1999 Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**  
María Begoña Arbulu Barturre
- 1998 Espan-I Un foro de debate en internet sobre lengua española.**  
Mar Cruz Piñol
- 1997 La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero**  
Alberto Carcedo
- 1994 ELE: Aspectos morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de los adverbios en -mente**  
Marta Baralo

## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 2024** **¿Qué español enseñar? Estudio cualitativo sobre las creencias, actitudes y estrategias de los docentes e/le en la enseñanza de adultos en Alemania en torno a la incorporación y tratamiento de la variedad dialectal diatópica y propuesta de formación para el desarrollo profesional docente**  
Stellamaris Lobo García
- 2023** **Contando una historia: multiliteracidades, literatura y creatividad en la clase de ELE**  
Sarah Marie Gielink
- 2022** **(Pre)textos para adquirir o mejorar la pronunciación: cuerpo, afecto, experiencia**  
Meritxell Martínez Fernández
- 2021** **El rol en vivo como herramienta educativa en la clase de ELE**  
Daniel Quintanilla López
- 2020** **El paisaje lingüístico como herramienta para fomentar la conexión con el español fuera del aula**  
Raquel Navas
- 2019** **The acquisition of Spanish dative clitics using priming methods**  
Irati Hurtado Ruiz
- 2018** **La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera**  
Diego Paniagua Martín
- 2017** **El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.**  
Aída Velasco Gutiérrez
- 2016** **Creación de materiales de ELE para niños de 3 a 5 años**  
Cristina Carreras
- 2015** **Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior**  
Raquel Lozano Pleguezuelos
- 2014** **El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático**  
María Iglesias Pérez
- 2013** **La aparente descortesía del lenguaje coloquial**  
Luisa María Armenta Moreno
- 2012** **La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE**  
Sara Gómez Villa
- 2011** **Situaciones e interacción oral en el español del turismo**  
M.ª Ángeles Vergara Padilla
- 2010** **El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**  
María Santaellas Esquinas

