



58

*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 58, mayo de 2018

1. Carta de las Directoras	5
2. Noticias de ASELE	7
· Informe de la Junta Directiva	7
· Informe de Secretaría	9
· Socios distribuidos por países	9
· Informe de Tesorería	10
3. Informes de ELE en el mundo	13
Guillermo Herráez Cubino, <i>Informe de ELE en el estado federal de Estiria (Austria)</i>	13
Glauber Lima Moreira, <i>ELE en Brasil: de la Ley 11.161 a la no obligatoriedad de la oferta de su enseñanza. Nuevos retos</i>	15
4. Artículo de fondo:	19
Tamara Aller Carrera, <i>Secuencias y organización discursiva en textos de los manuales de español como lengua extranjera</i>	19
Claudia Colantonio, <i>La enseñanza y el aprendizaje del español en Gibraltar: el perfil del estudiante</i>	35
5. Revisión de la literatura científica	43
María Jesús Llorente Puerta, <i>25 años del español (L2/LE) para inmigrantes</i>	43
Oscar Kem-mekah Kadzue, <i>Creencias sobre la enseñanza/aprendizaje en docentes y alumnos de lenguas extranjeras</i>	65
6. Para la clase de Español	73
Mari Mar Boillos Pereira, <i>El cortometraje en el aula de ELE: géneros discursivos, valores y cultura</i>	73
Patricia Fernández Martín, <i>Fonética para arabófonos marroquíes: detección de problemas y propuesta de actividades</i>	79
7. Entrevista a Kim Potowski	97
8. Novedades bibliográficas	105
9. Reseñas	115
10. Normas de publicación	125

---

## JUNTA DIRECTIVA

---

### Presidente

Javier Muñoz-Basols  
Universidad de Oxford, Reino Unido

### Vicepresidente

Jesús Fernández González  
Universidad de Salamanca, España

### Secretario-Tesorero

Alberto Rodríguez Lifante  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Comunicación

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante, España

### Vocal de Publicaciones

Olga Cruz Moya  
Universidad Pablo Olavide, España

---

## SECRETARÍA

---

Alberto Rodríguez Lifante  
Dpto. de Filología Española, Lingüística General  
y Teoría de la Literatura  
Universidad de Alicante  
Carretera de San Vicente del Raspeig s/n  
03080 San Vicente del Raspeig, Alicante - España  
[gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) / [www.aselered.org](http://www.aselered.org)

---

## BOLETÍN

---

### Directora del número de otoño

Olga Cruz Moya  
Universidad Pablo de Olavide, España  
[ocrumoy@upo.es](http://ocrumoy@upo.es)

### Directora del número de primavera

María del Carmen Méndez Santos  
Universidad de Alicante  
[macms@ua.es](mailto:macms@ua.es)

### Comité editorial

Isabel Iglesias Casal  
Universidad de Oviedo, España  
[iscal@uniovi.es](mailto:iscal@uniovi.es)

María Prieto Grande  
Universidad de Oviedo, España  
[prietomaria@uniovi.es](mailto:prietomaria@uniovi.es)

Dolores Soler-Espiauba  
[doloresolerespiauba@gmail.com](mailto:doloresolerespiauba@gmail.com)

M.ª del Mar Galindo Merino  
Universidad de Alicante, España  
[mar.galindo@ua.es](mailto:mar.galindo@ua.es)

1. El *Boletín de ASELE* se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.
2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del *Boletín*.
3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:
  - Informes 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/Call-for-papers-noviembre-2018.pdf>

---

## EDITA

---



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

---

## CORRESPONDENCIA

---

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

---

## Carta de las Directoras

---

Querida socia, querido socio:

Presentamos el número 58 del *Boletín* de ASELE correspondiente a mayo de 2018 muy contentas y satisfechas del apoyo recibido, ya que las nuevas secciones que inauguramos hace un año cada vez gozan de mejor acogida y recibimos gran número de propuestas. Asimismo, y como ya hemos ido avanzando en otras cartas, nuestra idea es lograr una mayor difusión de los contenidos y en ello estamos trabajando. En esa misma línea de dar a conocer a los socios las investigaciones del campo e informaciones de interés, así como para mantener un contacto más frecuente con ellos, ha nacido *BOSELE: Boletín bimestral de ASELE*. Entre los apartados que podrás consultar hay uno dedicado a las últimas publicaciones de los miembros de nuestra asociación. Si deseas enviarnos alguna sugerencia de contenido, escribe a [boseleboletin@aselered.org](mailto:boseleboletin@aselered.org).

Dejando a un lado las novedades más generales y por lo que respecta a este número del *Boletín*, como es habitual encontrarás en primer lugar información relativa a ASELE. Queremos aprovechar esta carta para dar la bienvenida a quienes se hayan dado de alta en la asociación y que, por lo tanto, reciben por primera vez y descubren este *Boletín*.

Los *Informes de ELE* en el mundo versan en esta ocasión sobre la presencia del español en la educación obligatoria de dos naciones muy lejanas, Austria y Brasil, pero en las que se manifiesta un fuerte interés por esta lengua. En el caso del país carioca en particular es interesante conocer la situación actual de la ley 11.161, denominada también como *Lei do espanhol*. En relación con la importancia del contexto geográfico para la correcta adaptación de la enseñanza a los condicionantes sociales en los que se desarrolla, también conviene conocer el perfil de los estudiantes y sobre este tema trata Claudia Colantino en su trabajo sobre la enseñanza del español en Gibraltar que forma parte del apartado de *Artículos de Fondo* que se completa con el análisis que Tamara Aller Carrera ha realizado sobre la presencia y las características de los géneros discursivos en los manuales de ELE.

Las revisiones de literatura científica están particularmente relacionadas con el tema del **Congreso de este año**: los factores individuales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, Óscar Kem-mekah Kadzue ha elaborado un prolijo resumen de la trayectoria de los estudios relacionados con las creencias del alumnado y del profesorado. Esta preocupación por las necesidades específicas de los discentes también se ve reflejada en el recorrido que nos ofrece de María Jesús Llorente sobre la bibliografía relacionada con ELE para inmigrantes.

Por otra parte, *Para la clase de español* recoge dos propuestas didácticas: la primera, sobre el uso de cortometrajes elaborada por Mari Mar Boillos Pereira y la segunda, una reflexión sobre cómo detectar dificultades en la enseñanza/aprendizaje de la fonética del español para estudiantes arabófonos y sus posibles soluciones, escrita por Patricia Fernández Martín.

A continuación, recogemos la entrevista que Elisa Gironzetti ha realizado a una de las ponentes que podremos escuchar en el próximo Congreso de ASELE en Santiago de Compostela: la profesora Kim Potowski.

Por último, no debéis perderos el apartado de novedades editoriales, así como la sección dedicada a las reseñas críticas, para conocer con detalle las publicaciones más recientes en nuestro ámbito.

Finalmente, os recordamos que ya está abierto el plazo de envío de contribuciones para el *Boletín* de noviembre. Además, también os invitamos a seguir colaborando en la actualización del *Calendario de ELE*, en el que recogemos toda aquella jornada, congreso o taller de formación del que tenemos constancia para servir de altavoz a la labor formativa que se organiza en lugares tan dispares del mundo. Por supuesto, en él podréis encontrar la información de nuestro próximo congreso de Santiago de Compostela, del que te recordamos que la fecha límite para el **envío de propuestas** es el próximo 5 de junio. ¡Todavía estás a tiempo!

Saludos cordiales y nos vemos en septiembre.

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS  
OLGA CRUZ MOYA

## INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

---

### I. CONGRESO ASELE 2018

La Universidad de Santiago de Compostela acogerá del 5 al 8 de septiembre de 2018 el XXIX CIA - Congreso Internacional de ASELE. En esta ocasión, especialistas de todo el mundo en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda se reunirán para dialogar y debatir acerca de los *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. El tema central del congreso está distribuido en tres bloques de trabajo. El primero versará sobre Los perfiles lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje del español como LE/L2; en el segundo se abordarán Los factores individuales en el aprendizaje del español como LE/L2; y el tercero estará dedicado a Los contextos en la enseñanza del español como LE/L2. Dichos bloques contienen las líneas de trabajo que se señalan a continuación:

#### 1. Perfiles lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2:

- 1.1. Profesores nativos y no nativos.
- 1.2. Formación, acreditación y docencia.
- 1.3. El perfil investigador en la enseñanza del español LE/L2.
- 1.4. El español como lengua de herencia (ELH).
- 1.5. Variedades del español y generaciones sociolingüísticas.
- 1.6. Lenguas en contacto y translenguar.

#### 2. Factores individuales en el aprendizaje del español LE/L2:

- 2.1. Factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje de LE/L2.
- 2.2. Estilos de aprendizaje en la enseñanza del español LE/L2.
- 2.3. La motivación como factor en el aprendizaje de LE/L2.

2.4. Autonomía y estrategias de aprendizaje en la enseñanza del español LE/L2.

2.5. Perspectivas de género en la enseñanza/aprendizaje del español LE/L2.

#### 3. Contextos en la enseñanza del español LE/L2:

- 3.1. Tipología lingüística y lingüística contrastiva (lenguas afines y lenguas distantes).
- 3.2. Cultura e interculturalidad.
- 3.3. Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo.
- 3.4. Aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario.
- 3.5. Inmigración y enseñanza del español LE/L2.
- 3.6. Entornos virtuales, aula invertida y gamificación.

#### Ponentes:

Conferencia inaugural:

- **Dr. Darío Villanueva Prieto**, Real Academia Española y Universidade de Santiago de Compostela, España.

Conferencias plenarias:

- **Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font**, Universitat de Barcelona, España.
- **Dra. Kim Potowski**, University of Illinois at Chicago, EE.UU.

Mesa redonda: "Nuevos perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de español LE/L2".

- **Dra. Ana Blanco Canales**, Universidad de Alcalá, España.
- **Dra. Elisa Gironzetti**, University of Maryland, EE.UU.
- **Dra. Ana Pano Alamán**, Università di Bologna, Italia.

Presentaciones institucionales:

- **Cursos Internacionales de la Universidade de Santiago de Compostela**, España.

- 
- **Instituto Caro y Cuervo**, Colombia.
  - **COMUN-ES, Comunidad de Investigadores del Español**, Universidad de Salamanca, España / University of Oxford, Reino Unido.
  - **Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa**, MECD, España.
  - **Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAES)**, Facultad de Filología de la USC- Instituto Cervantes, España.

## 2. RENOVACIÓN DE CARGOS

El próximo 7 de septiembre de 2018, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXIX CIA - Congreso Internacional de ASELE* en la Universidad de Santiago de Compostela, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde renovar los cargos de Presidente, Vocal de Publicaciones, Vocal de Comunicación y Vocal de Sede del Congreso. Los socios que deseen presentar su candidatura tan solo tienen que comunicarlo a la Secretaría ([gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org)) hasta quince días antes de la celebración de la asamblea. Por último, os recordamos que todas las personas asociadas son electoras y elegibles y que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente de sus obligaciones. Oportunamente se os hará llegar, a través de correo electrónico, el orden del día de la Asamblea, con los demás puntos por tratar.

## 3. PREMIOS DE INVESTIGACIÓN DE ASELE Y PUBLICACIONES

Los **Premios de Investigación de ASELE** para Memorias de Máster y para Tesis doctorales ofrecen una visión renovada y excelentes propuestas sobre temas de actualidad relacionados con la enseñanza del español. Os agradecemos que difundáis la convocatoria de premios para 2018 (<http://www.aselered.org/bases-premios>) y que animéis a presentar sus trabajos en futuras convocatorias a todos aquellos que tengan re-

ciente su defensa de tesis o memoria de máster sobre ELE y puedan estar interesados. La fecha límite es el 30 de junio de 2018.

En febrero y abril de 2018 se presentaron los dos primeros **BOSELE** – Boletín electrónico de ASELE. El Boletín tiene una periodicidad bimestral (febrero, abril, junio, agosto, octubre, diciembre) y se distribuye entre los socios a final de mes por correo electrónico. El **BOSELE** recoge informaciones relacionadas con la profesión y con la asociación, así como publicaciones recientes de los/las socios/as. Si deseas ponerte en contacto con **BOSELE**, puedes enviar un mensaje a la siguiente dirección: [boseleboletin@aselered.org](mailto:boseleboletin@aselered.org). Sigue este formato para enviar información sobre referencias bibliográficas recientes de los socios:

- Libro: Autor/es. [Año]. [*Título en cursiva*]. [Lugar]: [Editorial].
- Capítulo: Autor/es. [Año]. [“Título capítulo”], [En + *Título libro en cursiva*] [ed.(s.)], nombres editor(es), [páginas] [Lugar]: [Editorial].
- Artículo: Autor/es. [Año]. [“Título artículo”]. [*Título revista en cursiva*], [número]: [páginas]

Gracias de antemano por tu colaboración.

Por último, no olvides consultar el **CALENDARIO ELE de ASELE** (<http://www.aselered.org/calendario-ele>), que se actualiza periódicamente, y que recoge información sobre eventos relacionados con la enseñanza del español en todo el mundo.

**ESTADO DE LA ASOCIACIÓN  
SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES**

Según el último recuento de socios, actualizado con fecha de 31/03/2018, el número y la distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la tabla:

**SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES**

Albania	1
Alemania	18
Argelia	13
Australia	2
Austria	1
Bélgica	8
Bosnia-Herzegovina	1
Brasil	13
Camerún	1
Canadá	5
Chile	5
China	6
Chipre	2
Corea	1
Costa de Marfil	1
Costa Rica	2
Dinamarca	3
Egipto	4
Em. Árabes Unidos	2
Eslovenia	3
España	430
Estados Unidos	18
Estonia	1
Filipinas	1
Finlandia	3
Francia	10
Gabón	2
Grecia	8
Holanda	4
India	1
Irlanda	4
Islandia	5
Israel	3
Italia	21

Japón	28
Marruecos	1
México	4
Namibia	1
Noruega	1
Nueva Zelanda	1
Perú	2
Polonia	5
Portugal	12
Reino Unido	21
Rep. Democrática del Congo	3
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	1
Rusia	1
Senegal	1
Serbia	1
Suecia	4
Suiza	3
Tailandia	1
Taiwán	2
Turquía	1
Vietnam	1

Se han sumado a la lista de países Albania (1), Rusia (1) y Turquía (1). Por tanto, el número de socios es de 699, con 56 países representados.

La distancia porcentual entre los residentes en España pasa del 58,4 %, al 61,5 %, y la de otros países, del 41,6 % al 38,5 %, por lo que, a pesar de la mencionada caída absoluta en el número de socios, ha vuelto a aumentar vez la proporción de quienes residen en España. La ratio de mujeres se mantiene, aunque haya descendido el número de socias, ya que, pasando de 584 (el 72,8 %) a 502, sigue siendo casi la misma (71,8 %), como, por tanto, la de hombres, que, pasando de 218 (27,2 %) a 197, se mantiene casi igual (28,2 %). Conocidas las ligeras oscilaciones que producen las altas y bajas a lo largo del año por diversos factores (solicitudes personales, intención de concurrir a los Premios ASELE o participar en sus congresos, etc., entre las primeras; impagos o petición voluntaria –por jubilación u otros motivos–, entre las segundas), en esta ocasión la pérdida de socios ha sido más abultada por la necesidad antedicha de actualizar periódicamente la base de socios de ASELE. No obs-

---

tante, tras la fecha de cierre de este informe, se vuelve a observar la solicitud de altas, motivadas por el interés que siempre despierta cada nuevo congreso o la intención de presentarse a los Premios de Investigación ASELE o, sencillamente, por iniciativas personales al margen de los anteriores estímulos.

En relación con el pago de cuotas, con fecha 31/03/2018, 65 socios adeudaban la del 2016; 100, la del 2017; y 166, la del 2018, entendiéndose, como siempre, que la cifra de 2017 comprende a miembros contados en la de 2016 (que deben 2 cuotas), y la de 2018 a quienes se incluyen en las anteriores anualidades (que deben 3 cuotas). Pero, también como suele ocurrir, antes de la edición del presente *Boletín*, muchas de las cuotas correspondientes a esos años ya vienen siendo satisfechas.

---

## ESTADO DE TESORERÍA

---

En cuanto al estado económico general (ingresos y gastos), el resumen, desde el 1 de septiembre de 2017 (fecha del informe anterior) al 31 de marzo de 2018\*, arroja el siguiente balance. Ingresos (cuotas de los socios y de los no socios del Congreso de Logroño): 11.465,20. Gastos (gestor, secretaría técnica, comisiones administrativas y bancarias, devoluciones, impuestos, reuniones de la Junta Directiva, Premios ASELE, publicaciones, mantenimiento de la web, compra de material de oficina y acto de socios de honor): 15.039,73. Lo que supone, en principio, un saldo negativo de 3.574,53. Pero ello no quiere decir que las cuentas de ASELE estén en números rojos (son positivas y ofrecen el saldo adecuado para hacer frente a los compromisos y necesidades de la asociación); se trata de un déficit meramente técnico, que responde al esquema administrativo, temporal, de la presentación de cuentas ante la asamblea general (en septiembre, dentro del congreso de cada año) y ante su Junta Directiva (en noviembre, tras el congreso, y en marzo del siguiente año). De hecho, si se incluyeran, por ejemplo, los ingresos derivados del Congreso de Tarragona, y las cuotas que se vienen ingresando desde el comienzo del presente periodo cobratorio (desde abril), el balance sería ya muy diferente. Pero corresponde recoger tales capítulos, precisamente por la razón administrativa mencionada, en el informe que se presentará en la próxima asamblea.

Finalmente, en lo referido al cobro de las cuotas, vuelve a ser necesaria la apelación a aquellas y aquellos colegas que se demoran excesiva e injustificadamente en el cumplimiento de su compromiso económico con ASELE. A pesar de que se avisa de manera general de la puesta al cobro de las cuotas correspondientes a cada año, un porcentaje importante, de quienes, normalmente, han elegido pagar por transferencia bancaria o por PayPal, ni lleva a cabo la gestión que le corresponde ni notifica a la Secretaría-Tesorería

---

1. En lo fundamental, es el informe que se presentó en la última reunión de la Junta Directiva de ASELE, celebrada en Santiago de Compostela, el 20/04/2018.

---

ninguna circunstancia al respecto. Asimismo, se vuelve a observar una devolución excesiva de notificaciones bancarias, lo que supone, además, comisiones y gastos innecesarios para ASELE. Por ello, se ruega una vez más que se notifique como procede y a tiempo los cambios de cuenta para la domiciliación de la cuota, cuando sea el caso. Por el contrario, la mayor parte de componentes de ASELE cumplen estatutaria y solidariamente con sus obligaciones y atenciones al respecto (notificando los cambios de cuenta o de dirección electrónica, por ejemplo).

Muchas gracias.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

**INFORME DE ELE EN EL ESTADO  
FEDERAL DE ESTIRIA (AUSTRIA)<sup>1</sup>**

---

**BIODATA:**

Guillermo Herráez Cubino es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca. Desde el año 2006 es profesor en la Universidad de Graz (Austria), donde en la actualidad ejerce su labor docente en las áreas de lengua y cultura españolas en el Instituto de Lenguas Románicas de la Facultad de Humanidades.

.....

Según el informe *El mundo estudia español. Austria* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 62-63), durante el curso académico 2013/14, un total de 39.131 alumnos aprendían español en la educación secundaria y bachillerato, así como en la formación profesional. De ellos, unos tres mil lo hicieron en el estado federal de Estiria. Esto supone que el español ocupa la cuarta posición dentro de las lenguas estudiadas, tras el inglés, el francés y el italiano. Desde los inicios del siglo XXI el número de adolescentes que la eligen ha aumentado notablemente, hecho que ha conllevado que el número de docentes haya crecido. En particular es necesario destacar que, además, muchos de esos centros de educación secundaria no disponían siquiera de la oferta de esta lengua, por lo que fue la primera vez que se brindaba la oportunidad de estudiarla en muchos de ellos. En este nivel educativo los últimos años han estado marcados por los cambios en el examen final de bachillerato (*Zentralmatura*). Esta prueba estaba gestionada anteriormente por los estados federales, pero la organización pasó a manos de la capital, Viena, desde 2015, por lo que se han tenido que tomar

en consideración las opiniones y los puntos de vista de todas las regiones a la hora de estructurarla. Otra línea de trabajo que se ha desarrollado en la secundaria ha sido la elaboración de planes de estudios, por ejemplo, para adecuar la enseñanza al alumnado que tiene el español como lengua optativa durante cuatro años, respecto a otros que la tienen durante seis.

Una institución general de referencia para el español con sede en la citada Viena que presta servicios a los profesores de español es el Instituto Cervantes<sup>2</sup>, ya que ofrece seminarios para docentes, así como cursos para niños, jóvenes y adultos. Del mismo modo, organiza la formación para examinadores del DELE en seis de los nueve estados federales (Alta Austria, Estiria, Salzburgo, Tirol, Viena, Vorarlberg; no se oferta en la actualidad en Baja Austria, Burgenland y Carintia). El IC comparte su sede con la Asociación Austríaca de Profesores de Español<sup>3</sup>, en funcionamiento desde hace treinta años, cuyo fin es organizar seminarios y conferencias para los profesores, así como permitir el contacto entre docentes en activo por todo el país y difundir la lengua y cultura de los países hispanohablantes.

En lo que respecta al estado federal de Estiria, el profesorado celebra una reunión anual en la que se ponen en común temas relacionados con su trabajo, por ejemplo, valorar el nuevo examen final de bachillerato o la implantación de nuevos manuales en las clases. Asimismo, se presentan posibilidades de viajes lingüísticos (financiados gracias a la ayuda de programas de la Unión Europea), se organiza la presencia de los lectores nativos que darán apoyo en sus clases de español, etc.

En dicho encuentro también suele participar alguna persona representante de editoriales para dar a conocer nuevos métodos de lengua en los institutos, como fue el caso, por ejemplo, de los

---

1. Agradecemos la colaboración y disponibilidad de la colega Karin Lena de Terry, coordinadora de los profesores de español de educación secundaria en Estiria.

2. Más información en su página web: <http://vienna.cervantes.es/es/default.shtm>

3. Más información en su página web: <https://aape.at/>

---

manuales *Perspectivas Austria*, adaptación para el país de los libros de texto de la serie *Perspectivas* de la editorial alemana Cornelsen. Esta versión austríaca ha sido adecuada a la nueva prueba de bachillerato final y está comercializada por la editorial Veritas<sup>4</sup>. Además de esta versión adaptada, se han creado otros recursos para su uso específico como listados de vocabulario, recursos gramaticales, juegos, materiales fotocopiables para la clase, organizados tanto para el profesorado como para los estudiantes.

Los docentes de español de secundaria en Estiria, además, cuentan con otras actividades de formación continua durante el curso académico. Se trata de seminarios y cursos organizados con la colaboración de la Escuela Pedagógica Superior de Estiria (*Pädagogische Hochschule Steiermark*). Suelen ser impartidos por nativos que están en activo en Austria, ya sea en universidades, ya sea en otro tipo de centros educativos. En los últimos años se han tratado temas como la aplicación de nuevas tecnologías en el aula, cine español, cultura de los jóvenes, etc.

Hemos querido presentar en este breve informe el presente del español como lengua de aprendizaje en la enseñanza secundaria del estado federal austríaco de Estiria. Los profesores cuentan con actividades de formación continua propias que les permiten estar en contacto con las nuevas tendencias. Creemos que es un hecho importante, pues en muchos centros únicamente una persona se encarga de dar las clases de español, por lo que celebramos este fomento de intercambio de experiencias académicas y personales.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

---

- BAJO PAREDERO, S. y RUBIO BARBA, S. (2006). *El español en Austria*. En línea: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_55.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_55.pdf) [consulta: 21 de marzo 2018]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014): *El mundo estudia español. Austria 2014*. En línea: <https://www.mecd.gob.es/austria/dms/consejerias-exteriores/austria/publicaciones/ELMundestEspAUSTRIA2014.pdf> [consulta: 21 de marzo 2018]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016): *El mundo estudia español. Austria 2016*. En línea: [https://www.mecd.gob.es/austria/dms/consejerias-exteriores/austria/publicaciones/EL-MUNDO-ESTUDIA-ESPANOL-2016\\_Austria/EL%20MUNDO%20ESTUDIA%20ESPAN%CC%83OL%202016\\_Austria.pdf](https://www.mecd.gob.es/austria/dms/consejerias-exteriores/austria/publicaciones/EL-MUNDO-ESTUDIA-ESPANOL-2016_Austria/EL%20MUNDO%20ESTUDIA%20ESPAN%CC%83OL%202016_Austria.pdf) [consulta: 21 de marzo 2018]

---

4. Más información en su página web: [http://www.veritas.at/vproduct/online\\_offer/view/series/578](http://www.veritas.at/vproduct/online_offer/view/series/578)

ELE EN BRASIL: DE LA LEY 11.161  
A LA NO OBLIGATORIEDAD DE LA OFERTA  
DE SU ENSEÑANZA. NUEVOS RETOS<sup>1</sup>

---

**BIODATA:**

Glauber Lima Moreira ([glauberlimamoreira@gmail.com](mailto:glauberlimamoreira@gmail.com)) es profesor de español de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI) en la carrera de *Bacharelado em Turismo*, campus de Parnaíba, en Brasil. Es doctorando en Traducción y Ciencias del Lenguaje en la *Universitat Pompeu Fabra* (UPF) y becario del organismo *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior* (CAPES). Es miembro de los siguientes grupos de investigación institucionales: *Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo*, EITUR/*Universidade Federal do Piauí*; el Grupo *Lexicologia, Terminologia e Ensino*, LETENS/*Universidade Estadual do Ceará* y del Grupo INFOLEX/IULA, de la UPF.

.....

Este trabajo tiene como objetivo aportar información relevante sobre la actual situación político-educativa de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en el contexto de la enseñanza media del sistema educativo brasileño, tanto en el ámbito público como privado.

Creemos que este informe no es de interés únicamente para profesores e investigadores que ejercen su labor profesional en este país, sino que también es de crucial importancia para toda la comunidad académica involucrada e interesada en este contexto educativo como, por ejemplo, los expertos que diseñan métodos y libros específicos para las necesidades de aprendizaje del alumnado brasileño. En este sentido,

es importante decir que dicha afirmación encuentra su correlato en los estudios de Moreno Fernández (2017: 2) al señalar que el esfuerzo realizado por las autoridades, organizaciones y grupos de docentes ofrece el acercamiento de la población al español, una de las lenguas más importantes del Mercosur y la más hablada en América Latina.

Con respecto a la historia de la enseñanza de ELE en Brasil, resulta necesario señalar que su trayectoria oficial empezó en los años cuarenta (1942), mayoritariamente en las universidades del sur y sureste del país como lengua optativa, y también en la carrera de Letras (Portugués-Español), como fue el caso de la *Universidade de São Paulo* (USP) en la década de 1930 (Camargo, 2004: 140).

Desde ese momento hasta hoy, el proceso para lograr el reconocimiento que la enseñanza de ELE ha alcanzado en los últimos diez años ha sido arduo. En la actualidad se enseña en todas las regiones del país, sobre todo en las del nordeste brasileño. Esto se ha conseguido por la apertura de nuevas universidades que incluyen la implantación de los grados superiores de Letras con habilitación en Lengua y Literatura española e hispanoamericana. Todo ello ha redundado en la formación de profesorado que ha visto mejorada su preparación para la docencia.

Para alcanzar esta etapa ha sido imprescindible el apoyo y actuación del Gobierno Federal y el Ministerio de Educación (MEC) y la organización de las asociaciones de profesores de español de sus respectivas provincias<sup>2</sup>. La labor de estas últimas es especialmente relevante para defender la permanencia de la enseñanza de ELE en el sistema.

Este devenir histórico desembocó en la promulgación de la ley 11.616, conocida como *Lei do*

---

1. Le agradezco la lectura y discusión del trabajo a mi colega de profesión María Lorena Suárez Pazos.

2. Asociación de los profesores de español del estado de Piauí (APEEPI), Asociación de profesores de español del estado de Ceará (APEECE), Asociación de profesores de español del estado de Rio de Janeiro (APEERJ), Asociación de profesores de español de Minas Gerais (APEMG), por mencionar algunas.

---

*Espanhol*, del 5 de agosto de 2005, admitida por el expresidente de la República en aquel entonces, Luiz Inácio Lula da Silva. Esta fue creada con el objetivo principal de ofrecer la opción de estudiar otro idioma extranjero, además del inglés, cuya posición es hegemónica.

Además de este objetivo, también se persiguen otras metas como, por ejemplo, una mayor integración económica y lingüística con el resto del Mercosur y la aproximación entre las culturas hispanoamericanas y la lengua y cultura brasileñas. Por otro lado, es innegable la importancia internacional del español como lengua de comunicación que, de hecho, ofrece a los estudiantes brasileños mejoras laborales (Cf. Sedycias, 2005).

Esta *Lei do Espanhol* en la educación representó -y sigue representando, pero no sabemos hasta cuándo y cómo- avances en la educación de las lenguas extranjeras (en adelante LE) modernas. Es evidente que la demanda ha aumentado y que la calidad de la enseñanza ha mejorado y esto conlleva mayores índices de motivación entre el alumnado.

Según las cifras correspondientes a los últimos 10 años desde la implantación de la Ley, el español mantiene su posición como la segunda lengua más estudiada en Brasil (Barros, 2016: 24; 40), tras el inglés. Este último es estudiado desde los primeros años porque se considera el idioma más hablado y estudiado en el mundo. Desafortunadamente el castellano es obligatorio solamente en el *ensino médio* (correspondiente al bachillerato en el sistema educativo de España) y, por consiguiente, queda a merced de las instituciones la opción de ofrecerlo o no en el currículo.

Son variados los motivos que las escuelas argumentan para no ofrecer el español en su currículum lingüístico. No obstante, entre ellos destaca uno que es el que se esgrime con más frecuencia: los idiomas se parecen mucho y no merece la pena invertir horas de enseñanza formal, dado que la comprensión es supuestamente posible, y, por esta razón, la comunicación de los sujetos involucrados fluye normalmente, sin ruidos en la comprensión en todas las destrezas,

lo que sabemos que no es del todo verdad. Sin embargo, es importante decir que hay escuelas en las que los educadores tienen la conciencia de que cuantos más idiomas se enseñen al alumnado, mejor será para su vida académica, dado que son conocimientos y competencias requeridas en el mercado laboral (Eres Hernández, 2017: 10). Por tanto, de lo anterior podemos concluir y afirmar que carece de sentido excluir este idioma del currículo escolar.

Otro de los factores que se aducen es la supuesta falta de profesorado formado. No obstante, en todas las provincias del país las universidades, tanto estatales como federales, ofrecen el grado universitario para la formación de grupos de profesorado expertos para el desarrollo de tal tarea.

En este sentido, aunque sea bastante reducido el número de lenguas enseñadas en las escuelas de Brasil, en comparación con otros países más desarrollados, el estudiante podía elegir entre los dos idiomas más estudiados allí.

En la actualidad con los cambios legislativos que se han producido es probable que la educación de las lenguas extranjeras y, en particular, del español, sufra un retroceso. En este sentido, esperamos que este proyecto gubernamental y de políticas lingüísticas que van en contra a la permanencia del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del español no se produzca de facto, puesto que, esta actitud causaría pérdidas irreparables a la enseñanza de ELE.

A través de las asociaciones de profesores y estudiantes, congresos, seminarios y simposios realizados en Brasil, el profesorado de los diferentes niveles de enseñanza está involucrado en colaborar con las autoridades educativas responsables para garantizar el mantenimiento y perfeccionamiento de la oferta del idioma, aunque sea como lengua optativa. También para lograr la posibilidad incluso de aumentar la presencia del español en los demás niveles escolares en los que todavía no está incorporado.

Está claro que la permanencia del idioma en el currículo escolar representa e implica directamente la integración de Brasil con los países hispanohablantes, proporciona políticas lingüís-

---

ticas consolidadas y transforma la enseñanza de ELE en una posibilidad de mejorar y potenciar la calidad y el proceso de aprendizaje del idioma de su estado actual como unos de los retos.

Por lo expuesto hasta ahora, entendemos que este tipo de publicación es una alerta para dar a conocer al mundo hispánico lo que está pasando en Brasil.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BARALO, M. (1996). "Adquisición y/o aprendizaje del español/LE" en Grande Alija, F.J. *et al.* (coords). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León. 63-68. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/o6\\_0o62.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/o6_0o62.pdf)
- BARALO, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BARROS, C. *et al.* (2016). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- CAMARGO, M. L. (2004). *O ensino do espanhol no brasil: um pouco de sua história*. En: *Trabalho em Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo, 43. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43ni/a11v43ni.pdf> [Consulta: 24 de febrero de 2018].
- ERES FERNÁNDEZ, G. (2017). "La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres". *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 25. En línea: [http://marcoele.com/descargas/25/entrevista\\_moreno-eres.pdf](http://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf) [Consulta: 24 de febrero de 2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2016). *El español: una lengua viva*. Informe 2016. En línea: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/Espano-LLenguaViva16.pdf>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2017). "La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres". *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. 25. En línea: [http://marcoele.com/descargas/25/entrevista\\_moreno-eres.pdf](http://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf) [Consulta: 24 de febrero de 2018].
- SÁNCHEZ-CABEZUDO, F. C. (2008). *El español en Brasil*. En línea: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_37.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_37.pdf) [Consulta: 8 de julio 2017].
- SEDYCIAS, J. (2006). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

SECUENCIAS Y ORGANIZACIÓN  
DISCURSIVA EN TEXTOS  
DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo que pretende averiguar los géneros discursivos que aparecen con mayor frecuencia en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera; la secuencia textual que sobresale en esos mismos textos; las características prototípicas que definen cada secuencia, y por último, las propuestas didácticas que dan cuenta de la organización y estructuración de los diferentes textos. Para ello, se siguen los postulados de Werlich (1975) y Adam (1992) con respecto a la clasificación de los tipos de textos y los diferentes elementos lingüísticos que los componen. Entre los resultados se destaca la escasez de propuestas didácticas que den cuenta del vínculo entre la comprensión lectora y la expresión escrita, además de la limitada existencia de vínculos entre el saber estructural de los textos y el proceso de producción textual. En conclusión, la articulación de la destreza lectora con la expresión escrita a través de la introducción de conocimientos metalingüísticos sobre las características de los géneros textuales puede ayudar a mejorar la competencia discursiva de los alumnos.

### 2. LA LECTURA PARA COMPRENDER Y PRODUCIR

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en los manuales destinados al aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, y de acuerdo con Cassany (2006) “leer significa comprender”, ya que la lectura representa el proceso por el cual un lector va construyendo nuevos significados provenientes de la información que extrae del texto.

Por lo tanto, a través de la lectura se descodifican e identifican letras, palabras, proposiciones, así como se asimilan otras convenciones lingüísticas como pueden ser los signos de acentuación o puntuación. Asimismo, como añade Cassany (2009), además de la adquisición del código escrito, con la lectura también entran en juego otras implicaciones didácticas como es la familiarización con las funciones sintácticas, las reglas gramaticales o la reconstrucción de la coherencia proposicional.

Desde una perspectiva psicolingüística leer permite “construir el modelo de situación referencial que representa el contexto comunicativo” Cassany (2009: 16). Además, estimula la capacidad de inferencia y deducción del lector con el fin de revelar el sentido global del texto, a través del análisis de su microestructura y macroestructura (Van Dijk, 1980).

La lectura también permite ir más allá de la gramática textual, ya que contiene la posibilidad de distinguir su estructura más formal, es decir, la representación organizativa y su división en secuencias textuales (Adam, 1992). Estas divisiones proposicionales presentan unos rasgos distintivos propios que permiten el reconocimiento y la identificación de diferentes formas de configuración y organización textual, elementos con cierto grado de especificidad que favorecen la percepción y la intencionalidad comunicativa de dicho texto.

Este artículo pretende destacar la importancia de estructuras formales de los textos para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera. Para ello, se comienza por analizar y conocer los géneros y las secuencias textuales predominantes en las propuestas de actividades de lectura que aparecen en los manuales de español.

Se pretende averiguar cómo se lleva a cabo la práctica de la competencia discursiva a través de la exposición directa con diferentes textos y si estos se usan como modelos de referencia

---

para la producción de nuevos textos y por consiguiente, para el desarrollo de la destreza de expresión escrita.

El enfoque adoptado para el análisis textual, atendiendo a la estructura interna, deriva de la propuesta formulada por Adam (1992), quien se basa en el supuesto de la existencia de cinco tipos de secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Para su análisis y posterior reflexión se han considerado los siguientes criterios de estudio:

1. Tipo de género textual
2. Secuencia textual dominante
3. Secuencias textuales secundarias
4. Marcas lingüísticas para el desarrollo de las distintas secuencias (deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, léxico; tiempos verbales, conectores, adverbios).

El corpus que se utiliza para el análisis está compuesto por un conjunto de textos pertenecientes a tres manuales utilizados en la enseñanza del español, de diferentes niveles de referencia: plataforma, avanzado y maestría. Textos escritos que se encuadran dentro de la perspectiva del enfoque comunicativo por ser considerados auténticos, es decir, como los define el *MCER* (2002), aquellos que son “producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua”.

Atendiendo a esta noción de autenticidad, los textos que aparecen, mayoritariamente, en los manuales en estudio ofrecen una experiencia lectora directa, puesto que son textos provenientes o adaptados de obras literarias, noticias periodísticas y entradas de blogs. Asimismo, aunado a estos tipos de escritos, también son frecuentes en el nivel plataforma textos creados para la enseñanza, es decir, escritos ficticios que guardan semejanzas en su estructura y contenido con los textos auténticos.

La metodología que se utilizó para la selección de la muestra fue la selección aleatoria de tres unidades didácticas, pertenecientes a cada uno de los manuales utilizados en el estudio. A través de esa selección, aunque poco representativa, se

pretendió la identificación de los géneros textuales que aparecen en los textos de comprensión lectora, la clasificación de las secuencias textuales, y por último, las indicaciones didácticas que presenta el manual con respecto a la enseñanza de los géneros y las secuencias textuales.

Es importante señalar, que debido al análisis de un corpus limitado, el análisis del muestreo afectan a la representatividad, por ende los resultados no pueden ser utilizados para la realización de generalizaciones ni estimaciones inferenciales.

Seguidamente y atendiendo a los diferentes niveles de referencia, se presentan los manuales utilizados para la realización de este estudio de investigación:

- Nivel plataforma: *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3, A2+.<sup>1</sup>
- Nivel avanzado: *Curso de español de supervivencia, Meta ELE*, B2.1.<sup>2</sup>
- Nivel maestría: *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE*.<sup>3</sup>

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La competencia comunicativa es uno de los conceptos lingüísticos más relevantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Dicha relevancia proviene de su desvinculación teórica sobre el concepto de lengua como sistema semiótico para pasar a entenderla dentro de su contexto de uso social. Este nuevo pensamiento lingüístico establece la pertinencia de factores tanto psicológicos como sociales y culturales en el acto comunicativo.

De este modo, la competencia comunicativa pasa a entenderse no solo como el conocimiento de reglas formales —el código lingüístico— sino como la adquisición y la adecuación de reglas de uso de la lengua. Este nuevo planteamiento conlleva la reformulación y el análisis de los

---

1. Rodríguez, Ó. y Sousa, D. (2017). *Curso para adolescentes, ¿Español?, ¡Por supuesto!*, 3 A2+. Madrid: Edelsa.

2. Rodríguez Martín, J. R. y Pérez de la Fuente, L. (2013). *Curso de español de supervivencia, Meta ELE*, B2.1. Madrid: Edelsa.

3. Borobio, V. y Palencia, R. (2004). *Curso de español para extranjeros, Nuevo ELE*. Madrid: Smec.

---

elementos –habilidades y conocimientos– que deben integrar la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

La acepción de competencia comunicativa formulada por Hymes (1972) se revisa, se reelabora y se adapta al campo de la metodología y la didáctica de una lengua extranjera, estableciendo las cinco competencias esenciales para el aprendizaje de una lengua: la competencia lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica y discursiva.

La competencia discursiva introducida por Canale (1983) se preocupa “of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres” (1983: 9). Por lo tanto, se entiende como la capacidad de producir un texto adecuado a las convenciones de cada género textual, mediante el uso de diferentes mecanismos de coherencia y cohesión.

El modelo más reciente que describe la competencia discursiva para la didáctica de las lenguas proviene del *MCER*. Este documento de referencia la incluye dentro de la competencia pragmática y la conceptualiza como “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto” (2002: 14). Por lo tanto, su desarrollo concierne a la habilidad de identificar, comprender, organizar, estructurar y producir diferentes géneros y secuencias textuales.

El texto es definido por el *MCER* como “cualquier secuencia de discurso (oral o escrito) relativo a un ámbito específico” (2002: 10). Desde la perspectiva de Cassany, Luna y Sanz (1993: 113) es cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación:

Son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias.

Por lo tanto, el texto es un producto de la actuación lingüística e interacción social que está

integrado en los géneros textuales producidos en los diferentes ámbitos de uso sociales. Las diversas “esferas sociales o de actividad humana” (Bajtin, 1952) se clasifican en el aprendizaje y enseñanza de una lengua en el educativo, el profesional, el público y el personal (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, la noción de género está relacionada como señala Charaudeau (2004) con el “anclaje social del discurso, con su naturaleza comunicacional, con las actividades comunicativas puestas en práctica y con las características formales de los textos producidos”. Por consiguiente, y como afirma Cassany (2006) los géneros se definen teniendo en cuenta la relación que mantiene el texto con su contexto de producción.

En definitiva, el género es la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral.

La delimitación de los géneros textuales y la elaboración de una tipología textual que permita la clasificación y organización de los distintos textos es una tarea bastante compleja debido a la heterogeneidad y la multiplicidad de las variantes existentes. Sin embargo, el modelo tipológico textual de Werlich (1975) se acerca a esa catalogación, proponiendo la clasificación de cinco modelos textuales prototípicos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo.

Posteriormente, Adam (1992), apoyándose en la clasificación de Werlich, reorienta la discusión sobre tipologías textuales y propone una redefinición del concepto de texto. Para el autor, un texto es una estructura compuesta de secuencias tipológicas heterogéneas y composiciones complejas, por lo que tacha de imposible los intentos de clasificar y delimitar los diferentes textos.

Por lo tanto, se puede afirmar que no existen textos completamente puros, sino la hibridación y la combinación de diferentes secuencias textuales. Para explicar este proceso de mezcla

---

secuencial, Adam y Revaz (1996) proponen hacer una distinción entre secuencia dominante y secuencias secundarias, así como también diferenciar entre secuencias envolventes e incrustadas.

Estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo o descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la «estructura dominante» queda definida en general por la secuencia englobante.

En rigor, la secuencia dominante, al contrario que la secundaria, es la que se manifiesta con una presencia mayor en todo el conjunto textual. Por otro lado, si una secuencia enmarca a otras secuencias se le denomina secuencia envolvente. Es decir, en el caso de una noticia periodística pueden dominar secuencias como la narrativa o la descriptiva, que serían las secuencias incrustadas. Pero, la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la expositiva, que sería la secuencia envolvente.

De este modo, Adam (1992) establece un nuevo modelo teórico de clasificación de las secuencias prototípicas: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Esta categorización se rige por los principios funcionales del lenguaje, es decir su finalidad comunicativa, por lo que ha influido en el campo de la didáctica de lenguas en la elaboración de propuestas y materiales pedagógicos (Cassany, Luna y Sanz; 1994).

En el plano de la didáctica, el dominio de las diferentes secuencias textuales es necesaria para el desarrollo de las habilidades tanto de comprensión lectora como de expresión escrita. Reconocer el tipo de texto y el género textual permite que los alumnos alcancen a conocer las diferentes formas de organización: la estructura formal global, las secuencias discursivas, las funciones comunicativas, los mecanismos de cohesión, las reglas de coherencia y los constituyentes que componen la microestructura. De este modo, los textos de comprensión lectora se

convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

Sin embargo, la concepción de la lectura de la escuela tradicional se traslada al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando y convirtiendo el texto como pretexto, como señalan Jouni y Saud (2005) para la enseñanza de léxico, repetición de estructuras y elementos culturales. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1993: 194) aseguran:

De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto.

No obstante, la información que proporciona el texto al lector no solo se limita a su contenido gramatical, semántico o morfosintáctico, sino que también entra en escena la información proveniente de la forma estructural de organización o superestructura (Van Dijk, 1980). De hecho, la superestructura que reconoce un género textual ocupa un papel esencial en la didáctica, puesto que favorece el proceso cognitivo de comprensión y reproducción textual.

En definitiva, como menciona Alexopoulou (2009) el reconocimiento del género textual permite que el lector reconozca estructuras y secuencias textuales que sirven de apoyo para la inferencia e interpretación del significado. Sin embargo, la introducción explícita y la recepción de los géneros textuales en las aulas de lenguas extranjeras todavía se encuentra según Miranda (2011) condicionada, puesto que son escasas las propuestas teórico-metodológicas centralizadas en el género como objeto de enseñanza.

#### 4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

La comprensión lectora, lejos de ser una actividad pasiva, es considerada en palabras de Van Dijk y Kintsch (1983) un proceso de interacción

con el texto, debido al uso consciente e inconsciente de diferentes estrategias inferenciales (Domínguez, 2010). Es decir, a través de la utilización de deducciones y representaciones mentales lingüísticas como también del conocimiento que posee el lector sobre los tipos de géneros y sus modelos de construcción.

Dicho saber de deducción le otorga al lector la capacidad de poder reconocer y diferenciar un periódico de un manual o una receta de cocina de un folleto publicitario. Además, la inferencia también permite determinar la intención comunicativa del texto a través de la identificación de las diferentes funciones comunicativas o actos de habla: asertivos, directivos, compromisos, expresivos y declarativos (Searle, 1969).

En relación a las implicaciones expuestas hasta este momento y de acuerdo con la posición relevante con respecto al conocimiento explí-

cito de los géneros discursivos y las secuencias textuales para la producción y comprensión de textos, se presenta seguidamente el análisis de los resultados de los textos en estudio.

Cabe destacar que para el análisis solo se han seleccionado aquellos textos que aparecen integrados en actividades de comprensión lectora. Excluyendo, de este modo, los textos que aparecen en las tareas para el desarrollo de las demás destrezas lingüísticas.

#### 4.1. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL PLATAFORMA

El primer cuadro presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las tres unidades correspondientes al manual *Curso para adolescentes, ¿Español? ¡Por supuesto!*, de nivel A2+:

UNIDAD 1	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>¿Qué has hecho en vacaciones?</i>	Diario	Narrativa	Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto Deixis personal: 1. <sup>a</sup> persona sing. y plural. Deixis temporal: adverbios y conectores de tiempo: <i>por la mañana, por la tarde.</i>	- Mis vacaciones han sido geniales. - He visitado la ciudad - Por las mañanas he hecho los deberes de verano y por las tardes he estado con mis amigos.
<i>El consumismo</i>	Artículo	Expositiva	Argumentativa	Presente gnómico (atemporal) Ausencia de conectores discursivos Objetividad 3. <sup>a</sup> persona Ejemplificaciones	- El consumismo significa comprar muchos productos innecesarios. - Muchos jóvenes buscan la aceptación social.

				Uso de significados denotativos Elementos iconográficos	- Telefonía, electrónica, moda o comida rápida son ejemplos de productos que consumimos.
<i>El ladrón de la virgen</i>	Extracto de novela	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. pret. perfecto compuesto y en presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis	- Han ganado el premio. - Hombre, Juan, no, una lengua no nace en un monasterio - dice Andrés. -¡Qué emoción!, estamos donde nació el castellano.
<b>UNIDAD 3</b>					
<i>El rincón del viajero</i>	Entrada en un blog	Narrativa	Descriptiva (Aposiciones explicativas, oraciones atributivas) Expositivo	V. pret. perfecto simple y compuesto. Deixis personal: 1.ª persona sing. y plural. Deixis temporal: <i>en aquella ocasión, aquel fin de semana</i> Conectores discursivos: <i>también, además y pero.</i>	- Hace 3 años estuve en España por primera vez. - Llegamos a Madrid al aeropuerto. - También estuvimos en la puerta del Sol, en la plaza Mayor y, ¡claro!, en el parque de atracciones.
<i>Viaje de fin de curso</i>	Reglamento	Instructiva <sup>4</sup>	Expositivo	Enumeración V. presente e infinitivo impersonales y 3.ª plural	1. Hay que llevar siempre el nombre, la dirección del hotel y el teléfono de contacto de los profesores.

4. El estudio se ha centrado fundamentalmente en la clasificación de secuencias textuales incorporadas por Adam. Sin embargo, debido a la aparición de textos instructivos dentro de los manuales, se incorpora la categoría instructiva, establecida por Werlich (1975) dentro del análisis.

				Perífrasis verbales de obligación: hay que, deber (que), tener que + infinitivo	2. Los profesores deben saber siempre a dónde vais.
<i>La ciudad sagrada de los Itzáes</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo	V. pret. perfecto compuesto y presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frases cortas Elipsis Interjecciones	- Andrés, ¿por qué es tan importante para ustedes Chichén Itzá? - ¡Ah! Es como el juego de cara y cruz en España -dice Andrés.
<b>UNIDAD 5</b>					
<i>Eduardo revisa su chat</i>	Conversación chat	Dialogal	Narrativa Descriptiva	V. presente Interrogaciones y exclamaciones Frases cortas Elipsis Interjecciones	- Hola, Edu. ¿Qué pasa? - ¡Vaya! Seguro que es un virus... - Entonces no voy a tu casa porque me contagias...
<i>Los valores del deporte</i>	Artículo	Expositivo	Argumentativo	Presente indicativo valor atemporal 1. <sup>a</sup> persona plural Oraciones impersonales Presencia de elementos iconográficos	- Cada día realizamos muchas y muy diferentes actividades físicas. - Es recomendable también practicar algún deporte.
<i>Decálogo de hábitos saludables</i>	Decálogo	Instructiva	Argumentativo	V. imperativo 2. <sup>a</sup> persona (tuteo) Coordinación copulativa Enumeración	1. Toma agua antes de realizar ejercicio y bebe en pequeñas cantidades durante todo el día.

<i>La receta perdida</i>	Extracto de novela	Dialogal	Descriptivo Narrativo Explicativa	Predominio del presente. Vocativos, interrogaciones y exclamaciones Frasas cortas Elipsis Interjecciones	- Rocío rompe el silencio: -Díganos con qué plantas ha curado a Andrés. - ¡Huy!-dice Juan-, esa es la mía. ¡Con lo que me duele a mí la cabeza!
--------------------------	--------------------	----------	---	--	---

Tabla 2. Análisis textos comprensión lectora, nivel básico.

Tras el análisis de los textos de comprensión lectora correspondientes al nivel plataforma se comprueba que el tipo de género predominante es la novela para adolescentes. Es decir, textos literarios que tienen como fin didáctico el aprendizaje del léxico integrado en un contexto de uso determinado, el contacto con el lenguaje coloquial y el uso pragmático de expresiones hechas y modismos. Puesto que, como señala Mendoza (2002), la producción literaria también ofrece usos cotidianos de la lengua y “muestras de la diversidad expresiva de la lengua”. Elementos lingüísticos y culturales esenciales para el aprendizaje comunicativo.

Por otro lado, la secuencia textual sobresaliente es la dialogal, puesto que se presentan textos que representan por escrito las conversaciones entre dos o más interlocutores. Aunque,

por otra parte, también es evidente la presencia de otras secuencias textuales, como son la narrativa, la descriptiva y la explicativa.

Por último, cabe destacar que en ninguna de las actividades relacionadas con los textos se vinculó el texto de lectura con la producción escrita. Por tanto, en estos casos la competencia discursiva no se desarrolló a partir de los modelos textuales presentes en la unidad.

#### 4.2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL AVANZADO

A continuación se pasa a presentar los resultados obtenidos a través del análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español de supervivencia: Meta ELE, B2.1.*

UNIDAD 2	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Marca.com</i>	Artículo periodístico de opinión	Argumentativo	Expositiva Descriptiva	Subjetividad e ideas personales Oraciones complejas de coordinación adversativa y subordinadas 1. <sup>a</sup> persona plural	- La realidad es que existe todo un entramado que ha conseguido que nuestros equipos hayan vencido en diferentes (...)

<i>Deporte paralímpico</i>	Reportaje Periodístico	Narrativo	Descriptivo	Objetividad Ocultación del yo Predominio verbos predicativos V. Pretérito perfecto simple y compuesto, presente actual Conectores discursivos: <i>por un lado, por otro, además, conclusión.</i>	- Por un lado, la delegación nacional ha demostrado ante al mundo (...). - En conclusión, en cualquier Olimpiada (...)
<i>Fútbol Deluxe</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo Polifonía Oraciones subordinadas y desiderativas V. Presente actual y gnómico Verbos de subjetividad (creer)	- Creo que está completamente justificado lo que ganan. - Hay mucha gente que dice que en vez de emplear dinero para investigar en el espacio se debería dar para ayudar a (...)
<b>UNIDAD 4</b>					
<i>¿Qué es para ti comer?</i>	Foro de opinión	Argumentativo	Descriptivo	Presencia del yo V. presente habitual Verbos de opinión Recursos expresivos Ejemplificaciones	- Como yo lo veo, la gastronomía es la expresión de una cultura. - Para mí, comer es una necesidad física
<i>La nueva cocina española</i>	Blog (artículo de opinión)	Argumentativo	Descriptivo Narrativo	Subjetividad Verbos de opinión Ejemplificaciones Estructura analizante	- Creo que los clientes van a estos restaurantes para tener una experiencia global.

				Conectores discurso Enunciados complejos Adjetivos valorativos	- Sus platos no solo son buenos, además son sorprendentes y combinan sabores.
<i>No puede faltar jamón</i>	Artículo Publicitario	Expositivo	Descriptivo Argumentativo	Presente gnómico 3. <sup>a</sup> persona singular y 1. <sup>a</sup> plural Oraciones subordinadas Valores connotativos Adjetivos valorativos	- El jamón ibérico no puede faltar en España en una ocasión especial. - El jamón Joselito Gran Reserva, como joya de la gastronomía, ha sido ensalzado (...)
<b>UNIDAD 6</b>					
<i>Movimientos juveniles</i>	Artículo	Expositivo	Narrativa Descriptiva	Objetividad Conectores discursivos Enunciados complejos (coordinadas y subordinadas)	- No obstante, muchos de sus líderes son (...) - Sin embargo, los bajos sueldos, el gran número de licenciados (...)
<i>El futuro</i>	Opiniones personales	Argumentativo	Descriptivo	V. presente Subjetividad Recursos expresivos de opinión Adjetivos valorativos	- La juventud actual está desmotivada, no encuentra trabajo y, por eso, deja de buscarlo. - Tengo clarísimo que (...)

Tabla 3. Análisis textos comprensión lectora, nivel intermedio.

Con respecto al análisis de los textos de comprensión lectora pertenecientes al nivel avanzado se verifica que el tipo de género predominante es el artículo de opinión, presente en dos artículos periodísticos y en una entrada de un blog. Por lo tanto, en este caso la secuencia dominante es la argumentativa.

Con respecto a la didactización de los textos se comprueba el predominio de propuestas de tareas sobre la interpretación de significados, la presentación de formas verbales y la introducción de vocabulario específico.

La competencia discursiva a través del uso de conectores está presente solamente en el texto *movimientos juveniles*. En él se expone explícitamente la utilización de algunos conectores adversativos *pero, sin embargo, no*

*obstante y sino* para la presentación de ideas opuestas. Seguidamente, se completa la actividad con la propuesta de redacción de un texto similar utilizando los elementos discursivos presentados. Por lo tanto, en este caso, se valora la pertinencia del texto de comprensión lectora, puesto que se convierte en modelo estructural para la creación de un texto de expresión escrita.

#### 4.3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL MAESTRÍA

Por último, se termina este análisis con los resultados de los textos de comprensión lectora pertenecientes al manual *Curso de español para extranjeros: Nuevo ele*:

UNIDAD 8	Género textual	Secuencia dominante	Secuencia secundaria	Marcas lingüísticas	Ejemplos de uso
<i>Premios para los pagadores de multas de tráfico</i>	Noticia periodística	Expositiva	Descriptiva Narrativa	3. <sup>a</sup> persona Presente actual Objetividad Subordinadas causales	- Raúl Ríos, candidato a la alcaldía, ha dado a conocer una original idea para incentivar el pago.
<i>Llévame a la cárcel</i>	Noticia Periodística	Narrativo	Descriptivo Dialogal	Estilo indirecto Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo y lugar	- Benito le respondió que se lo daba y le pidió que no le hiciera nada. - Benito, explicaba ayer lo que le había ocurrido el día anterior.

<i>Cien años de soledad</i> (fragmento)	Novela	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Pretéritos con valor perfectivo Oraciones subordinadas	- Meses después volvió Francisco el Hombre. - Fue así cómo se enteró Úrsula de su muerte
<b>UNIDAD 10</b>					
<i>La risa, remedio infalible</i>	Artículo periodístico	Expositivo	Descriptivo	Polifonía 3. <sup>a</sup> persona singular Predominio del presente Pasivas Objetividad del narrador Oraciones impersonales	- Ella, una publicista de 31 años, es admirada por sus antiguas compañeras (...). - La gente que siempre está mal encarada, rabiosa, se mantiene enferma.
<i>Consejos generales para evitar el estrés</i>	Guía	Instructiva		Infinitivo Estructura secuencial Información objetiva y ordenada	1. Evitar las tensiones 2. Practicar alguna actividad
<i>Origen de la cumbia</i>	Artículo	Expositivo	Descriptivo	Polifonía Técnicismos 3. <sup>a</sup> persona singular Objetividad Predominio del presente Subordinadas adjetivas explicativas Aposición	- La cumbia, el ritmo colombiano por excelencia (...) - Los especialistas encuentran en ella elementos indígenas (...)

UNIDAD 12					
<i>Camión de la basura</i>	Noticia periodística	Narrativo	Descriptivo	Narrador 3. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo Adverbios y locuciones de tiempo y lugar	- Gustavo salió de trabajar ayer a las ocho de la tarde. - Un rato después, el camión de la basura volcó el contenedor y se llevó a Gustavo.
<i>Así nació mi primer poema</i>	Memoria	Narrativo	Descriptivo	Narrador 1. <sup>a</sup> persona Presencia de personajes Secuencia lineal de hechos Pretéritos con valor perfectivo	- Muchas veces me he preguntado cuando escribí mi primer poema.

Tabla 4. Análisis de textos comprensión lectora, nivel avanzado.

En correlación con el cuadro de análisis se identifica la secuencia narrativa como la dominante, y reaparece a lo largo de las unidades didácticas en los textos con función informativa (noticias periodísticas y autobiografía) y literaria (novela).

En atención al tipo de tareas que se desenvuelven a través de su lectura se destacan: la inferencia e interpretación de significados, la comprensión del mensaje comunicativo y la proyección de expresiones y referencias culturales.

Por último, en las unidades didácticas analizadas, la presentación de los modelos textuales no sirvieron de base para la presentación de tareas que favorezcan la adquisición de esquemas de organización y conocimiento textual.

## 5. CONCLUSIÓN

El resultado del análisis sobre los textos de comprensión lectora de los manuales dan cuenta de la gran variedad de géneros textuales utilizados

para la enseñanza. Asimismo, se verifica una mayor presencia de la secuencia textual dialogal en el nivel plataforma, de la secuencia argumentativa en el nivel avanzado y, por último, de la secuencia narrativa en el nivel maestría.

Por otro lado, el estudio también permite constatar el predominio de tareas de intención gramatical y léxica para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. Ello pone de manifiesto la poca y escasa perspectiva didáctica del género textual para el desarrollo de la expresión escrita.

Las evidencias anteriores sugieren la escasa presencia de referencias metalingüísticas sobre la estructura organizativa y composicional de un texto. Por lo que, en consonancia con la opinión de Larrus, Sánchez y Abchi (2014), se considera que la falta de articulación del texto con el estudio de las características lingüísticas de los textos puede resultar contraproducente para los procesos de aprendizaje de producción textual. Puesto que se cree que el contacto consciente

---

con las diferentes secuencias textuales pueden influir tanto en la comprensión como en el proceso de producción escrita.

El papel que desempeña los diferentes géneros textuales en los manuales, como señala el MCER permite el acercamiento a las normas de organización textual:

- Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
- Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Cómo se desarrolla una argumentación
- Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Por consiguiente, para la adquisición o la mejora del conocimiento y la comprensión organizativa de un texto es necesario como señala Elena (2011) emplear actividades que fomenten la adquisición de modelos textuales.

En síntesis, este estudio considera que para aprender a escribir se debe aprender primero a leer. Por ello, se considera necesario la propuesta de prácticas discursivas que envuelvan los textos de comprensión lectora, para que el alumno sea capaz de identificar las características prototípicas de diferentes géneros discursivos, se apropien de ellas y las apliquen en la producción de sus propios textos.

TAMARA ALLER  
Escola Superior de Educação,  
Instituto Politécnico de Bragança  
[tamaller@gmail.com](mailto:tamaller@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ADAM, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, J. M., y REVAZ, F. (1996). "(Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.
- ALEXOPOULOU, A. (2009). "Tipología textual y comprensión lectora en E/LE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>
- BAJTIN, M. (1952). "El problema de los géneros discursivos". *Semiología*, 85.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M., y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHARAUDEAU, P. (2004). "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual". *Revista signos*, 37(56), 23-39.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf)
- DOMÍNGUEZ, I. E. (2010). "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 7.
- ELENA, P. (2011). "Bases para la comprensión organizativa del texto". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 125-138.

- 
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence", en Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics, Selected Readings (1986)*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- JOUINI, K., y SAUD, K. (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- LARRUS, P., y SÁNCHEZ ABCHI, V. (2014). "Los géneros textuales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera", en *V Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Ensenada. 54-62.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002). "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>
- MIRANDA, F. (2011). "Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas", en Riestra, D. (Ed.). *Segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: UNRN & GEISE.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. A., y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE  
DEL ESPAÑOL EN GIBRALTAR:  
EL PERFIL DEL ESTUDIANTE

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene por objeto el análisis de las percepciones sociolingüísticas relacionadas con las actitudes de una pequeña parte de la población de Gibraltar, dividida en dos grupos, definidos por Mioni (2004: 170-171) como *dominios*, en este caso específico los correspondientes al dominio casa y el dominio escuela.

En este artículo se tomará en consideración sólo el segundo dominio: se analiza y describe un estudio de caso sobre el sistema educativo gibraltareño, íntimamente ligado con factores políticos, religiosos y culturales. Este estudio, en definitiva, quiere abordar el tema de la persistencia de la lengua española en una de las escuelas de Gibraltar.

En el segundo apartado se pone especial atención al contexto sociolingüístico del enclave británico, con referencias históricas y lingüísticas, como por ejemplo el Tratado de Utrecht de 1713 con el que se aprobó la pertenencia del territorio de Gibraltar a Reino Unido.

La tercera parte da cuenta del panorama educativo del territorio gibraltareño, fruto de una serie de leyes y decretos, entre los cuales destacan el *Education Code* de 1880 o *A New Educational System for Gibraltar* de 1943 que tenían como principal objetivo el de uniformar el sistema educativo vigente a favor del inglés.

El cuarto apartado se enmarca en la presentación del estudio de caso llevado a cabo en la *Bayside School* de Gibraltar: además de la descripción de la encuesta sociolingüística y del entorno, se pone de relieve en este apartado bien la metodología y recolección de datos y bien el análisis de datos, aunque cabe destacar que se trata de una encuesta con limitaciones debidas a la muestra tan pequeña.

El trabajo se concluye con una serie de reflexiones finales acerca de la situación lingüística esbozada con la encuesta y de previsiones sobre el futuro de la comunidad lingüística gibraltareña.

### 2. BREVE PANORÁMICA SOBRE LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE GIBRALTAR

En la actual situación sociolingüística del territorio gibraltareño el inglés desempeña el papel principal, ya que es la lengua oficial desde el 1704, o más concretamente desde el 1713 después de que el Tratado de Utrecht ratificó que Gibraltar pasase a manos de la corona británica (Levey, 2008: 17). Esta ocupación no fue inmediata ni fácil desde un punto de vista lingüístico y cultural, sobre todo si se considera que la población local era, en aquel entonces y en los años futuros, totalmente hispanohablante (Ballantine, 2000: 115-116).

En la actualidad, el inglés es el único idioma oficial, lengua del sistema educativo y también oficialmente reconocida en la administración pública (empresas públicas y entes locales), en el contexto gubernativo e institucional, en el ámbito religioso y militar (Lipski, 1986: 424). Asimismo, se considera el idioma que permite conseguir un empleo de prestigio y que goza de una considerable herencia literaria: estas son las razones por las que “un gibraltareño se siente orgulloso de pertenecer políticamente al Reino Unido” (Fernández Martín 2002: 27-28)

Asimismo, el inglés es dominante en los medios de comunicación masiva: periódicos y revistas (como *Gibraltar Chronicle*, *Panorama* y *Vox*), programas radiofónicos (como *Breakfast with Ben Lynch*, *Lunchtime with James Neish*) y programas de televisión (por ejemplo, *The Sports Locker*, *Mama Lottie's: A Gibraltarian Kitchen*) son exclusivamente en esta lengua.

Además del habla inglesa, el repertorio lingüístico de Gibraltar se compone del español

---

en la variedad andaluza. West (1956) opina que tres son las razones que han favorecido su conservación en el territorio después de la conquista inglesa: en primer lugar el comercio; luego la necesidad de interacción con la multitud de trabajadores andaluces procedentes de los pueblos cerca de Gibraltar, como Algeciras, San Roque y La Línea de la Concepción; finalmente, los matrimonios mixtos entre gibraltareños y españoles. .

El papel del habla hispánica, de todas formas, es secundario respecto al inglés; no se emplea en contextos oficiales ni formales, sino solo en los informales, como familia, amigos y conversaciones coloquiales en general. La variedad de español se adquiere solo en familia o a través de los contactos cotidianos con la comunidad hispanohablante colindante (Errico, 2011: 384).

La situación sociolingüística actual de Gibraltar da a conocer un panorama en el que, además del español y del inglés, destaca una variedad híbrida, resultado del contacto entre los dos códigos lingüísticos, que se denomina de *llanito* o *yanito*. Ya que este trabajo se centra en el sistema educativo en Gibraltar, la variedad llamada *yanito* no se tomará en consideración por las dificultades que le rodean.

Por lo que se refiere al contexto sociocultural y sociolingüístico del territorio, tres parecen ser los eventos decisivos para la forja de la identidad gibraltareña y del asentamiento del inglés, como afirma Moyer (1992: 116-117): en primer lugar, la toma de conciencia, por parte del Reino Unido, de la importancia de Gibraltar como estratégica posición militar (de hecho, llevará el nombre de *British Crown Colony of Gibraltar*); en segundo lugar, la evacuación de la población civil gibraltareña durante la Segunda Guerra Mundial a Inglaterra, Irlanda del Norte y a otros dominios británicos, como Jamaica y Madeira. Este hecho facilitó la inmersión sociocultural, ya que permitió a la gente hispanófono entrar en un contacto mucho más directo con el inglés (Ballantine, 2000: 117).

El último evento que comenta Moyer es el cierre de la verja que separa España de Gibraltar durante los años 1969 y 1985: el aislamiento geográfico comportó la anglización del pequeño

territorio, bien en el sentido lingüístico y bien en el sentido sociocultural, y el afianzamiento del sentido de comunidad y de identidad gibraltareñas (Fierro Cubiella, 1997: 45).

### 3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN GIBRALTAR

Antes de la conquista inglesa de Gibraltar, el sistema educativo difería muy poco de lo que se impartía en las escuelas del colindante pueblo español de La Línea de la Concepción: el español era la única lengua que se enseñaba (Moyer, 1993: 124).

Todo cambió a partir del siglo XIX, cuando las comunidades religiosas, con el fin de atraer a gente para que residiese en el Peñón, sintieron la necesidad de ofrecer un modelo educativo basado en el uso exclusivo de la lengua inglesa. En concreto, este fue el caso de la Orden irlandesa de los *Christian Brothers*, que llegaron a Gibraltar en 1835, donde inauguraron la primera escuela masculina de la colonia (Fernández Martín, 2002: 50). En paralelo se inauguró también una escuela católica femenina, supervisada por las monjas de Loreto, además de la escuela instituida por los hebreos y por los metodistas.

El objetivo de estas primeras escuelas era, además de ganar la atención de la multitud de fieles, garantizar unos sólidos conocimientos de la lengua inglesa, ya que, según Traverso (1980:15) su aprendizaje y conocimiento era una condición *sine qua non* para lograr un trabajo prestigioso y muy rentable.

Solo en 1880, después de más de cien años de la conquista británica de Gibraltar, se promulgó el *Education Code*, con el que se estableció que en las escuelas todas las asignaturas deberían ser en lengua inglesa (Traverso, 1980: 53).

Esta normativa comportó una serie de dificultades, ya que los estudiantes seguían hablando exclusivamente en español. A pesar de ello, se llegó a un acuerdo: se permitía su uso solo para explicar las palabras inglesas de difícil entendimiento (Traverso, 1980: 54-55). El castellano se usaba también para crear una relación aún más directa y menos jerárquica entre el profesor y el estudiante (Moyer, 1992: 156).

---

En 1943, a petición del entonces Gobernador de Gibraltar MacFarlane, se desarrolló una encuesta sobre el sistema educativo para subrayar posibles puntos débiles. Los resultados fueron compilados en un informe denominado *Clifford Report* en el que se ponía de relieve la necesidad de un cambio radical en el contexto educativo: hacía falta una enseñanza mucho más profunda y rigurosa de la lengua inglesa. En el censo del 1931 se destacó que casi un tercio de la población con más de cinco años hablaba solo en español.

En 1944 el Ministro de la Educación Howes redactó un informe sobre la pequeña colonia inglesa, *A New Educational System for Gibraltar*, en el que se propuso que todas las asignaturas en las escuelas gibraltareñas fuesen solo en lengua inglesa (Traverso, 1980: 102):

Emphasis should be placed on the use of English as a medium of instruction throughout the whole school life. There was no wish to oust the Spanish language from the colony. The aim was that the young people should become perfect bilinguals and it was, therefore, recommended that [...] Spanish should be regularly taught in all schools.

El uso exclusivo del inglés servía también para ceñir aún más fuertes los lazos entre Reino Unido y Gibraltar. El siguiente párrafo ha sido extraído de un informe redactado por el Órgano Consultivo sobre la educación en las Colonias en el 1941 y en él se destaca el casi exclusivo afianzamiento no solo de la lengua, sino también de las tradiciones y costumbres inglesas:

The Gibraltar Government and the Secretary of State attach great importance not only to progress in the English language, but also to the acquisition of English atmosphere and traditions. The education authorities appreciate this need.

En 1993 en Inglaterra se adoptó un nuevo programa educativo, *Draft Proposal for Spanish in the National Curriculum*, con el que se unificaban los programas didácticos en todo el País, incluidas las colonias. La oferta de estudios de las escuelas de Gibraltar garantizaban las mismas asignatu-

ras de formación básica (*course subjects*) del Reino Unido, o sea, matemáticas, inglés y ciencias, pero se les añadía de forma obligatoria la enseñanza del español como lengua extranjera (Fernández Martín, 2002: 55): los profesores podían elegir si utilizar el español en algunas actividades escolares o si dar clases de historia o geografías españolas en español (Kellermann, 2001: 206).

#### 4. ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA *BAYSIDE SCHOOL* DE GIBRALTAR

Este estudio de caso tiene como protagonistas a estudiantes de una de las escuelas de Gibraltar y tiene dos objetivos: por un lado, apuntar las reflexiones metalingüísticas de un grupo de hablantes a través de las evaluaciones de los códigos del repertorio y, por otro, destacar las actitudes de tales hablantes hacia formas léxicas seleccionadas para estimular la correcta colocación del código en el repertorio. Estas dinámicas están presentes en un contexto como el de una de las escuelas de Gibraltar, la *Bayside School*: el resultado es una encuesta sociolingüística que ha involucrado a cuarenta y dos informantes de diferentes edades.

##### 4.1. PROPÓSITO DE LA ENCUESTA

La encuesta sociolingüística (cuya versión completa se puede consultar en el anexo al final del artículo) se ha llevado a cabo en la *Bayside School* de Gibraltar y ha contado con la colaboración de un grupo de estudiantes a los que se ha distribuido una serie de preguntas pilotadas. La encuesta se dividió en dos partes y en total se formularon siete preguntas.

La primera parte consta de preguntas personales y estadísticas sobre la edad, el sexo, el nivel de estudios, el tipo de trabajo y el lugar donde el informante vive. Estas cuestiones sirven para trazar el perfil de los informantes y determinar una muestra de personas de edades diferentes, con un bagaje sociocultural distinto, ya que consideramos que pueden favorecer variables de interés.

La segunda parte se compone de preguntas de contenido más bien sociolingüístico sobre la

---

biografía lingüística del informante y su elección de idiomas en diferentes contextos comunicativos. El objetivo de estas preguntas es inducir la reflexión de los informantes acerca de su propio código y, por ende, también del código que estudian en el colegio, que oyen hablar y que se supone tiene una larga tradición en el territorio gibraltareño, o sea, el inglés y el español.

#### 4.2. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO

La escuela donde se ha llevado a cabo la encuesta es la *Bayside Boys Comprehensive School*, surgida alrededor de los años setenta del siglo pasado a través de la fusión de cuatro institutos (*St. Jago's Secondary Modern, Our Lady of Lourdes Secondary Modern, The Gibraltar and Dockyard Technical School* y *Gibraltar Grammar School*).

#### 4.3. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

La encuesta, llevada a cabo entre abril y noviembre de 2015 en la *Bayside School*, ha contado con la colaboración de cuarenta y dos informantes de 13 a 18 años, 22 hombres y 20 mujeres. Algunos informantes proceden de la *Westside School*: la directora del Departamento de Lengua Española ha explicado a la investigadora que algunos cursos no se imparten en esa escuela, por lo que se permite a las estudiantes acudir a las mismas clases en la *Bayside School*.

#### 4.4. ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario tiene como objetivo principal indagar sobre la biografía lingüística y cultural de cada hablante.

Las primeras preguntas profundizan en algunas características personales del informante: se trata de un grupo formado por cuarenta y dos personas, veintidós hombres y veinte mujeres, de edad entre los 13 y los 18 años.

En cuanto a la pregunta sobre la primera lengua que aprendió desde niño y la pregunta sobre la lengua que emplea más a menudo en sus conversaciones cotidianas, la totalidad de los informantes ha aprendido el inglés como primera

lengua; además, todos emplean este idioma en las conversaciones cotidianas. A través de esta pregunta podemos sacar unas informaciones indirectas sobre el bagaje lingüístico de los informantes, ya que destaca el uso exclusivo del inglés y una ausencia contundente del español.

A las cuestiones relativas a la autoevaluación del conocimiento de la lengua española, la mayoría de los estudiantes opina que su nivel es más bien básico, ya que conocen algunas palabras e intentan construir oraciones breves y simples; en cambio, una minoría opina, en cambio, que puede tener una conversación en contextos comunicativos limitados porque no tiene un suficiente conocimiento como para expresarse libremente y sin problemas.

En cuanto al nivel de uso de la lengua española respecto al pasado y al presente, la casi totalidad del grupo sostiene que su uso del español ha incrementado simplemente porque forma parte de las asignaturas escolares. Como se ha comprobado a lo largo de toda la encuesta sociolingüística, resulta que el uso que los chicos de 13 a 18 años hacen de la lengua española está íntimamente relacionado con el dominio escolar, a ser que la única lengua oficial en Gibraltar es el inglés.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje de la lengua española, ya que se trata de un grupo de estudiantes, no queda duda de que su aprendizaje está relacionado con la escuela.

Asimismo, se pide al grupo de estudiantes evaluar la frecuencia de uso del español. En este punto la mayoría de los informantes acude a esa lengua rara vez; otros informantes nunca. Esto se podría entender con la política lingüística en vigor en Gibraltar, que sería a favor del inglés como única lengua de comunicación.

La última pregunta relacionada con la frecuencia de uso del español en Gibraltar nos permite extraer de manera indirecta el nivel de persistencia del español en la colonia inglesa. La mayoría de los estudiantes opina que su uso en la Roca es muy escaso y relacionado con los trabajadores españoles que cada día cruzan la frontera que separa Gibraltar de La Línea de la Concepción para ir a trabajar allí.

---

#### 4.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Obviamente el estudio de caso que se ha descrito hasta aquí está relacionado con una muestra muy pequeña, por tanto no se puede generalizar o sacar conclusiones de forma contundente. De todas formas, nos ha parecido interesante adoptar una metodología de tipo cualitativo basada en la administración de un cuestionario sociolingüístico y de la evaluación de las respuestas dadas por un grupo de estudiantes: el objetivo era captar la peculiar situación lingüística, cultural y social de Gibraltar.

#### 5. CONCLUSIONES

A la hora de realizar un trabajo de investigación, uno de los factores que un investigador tiene que tomar en cuenta al principio es el planteamiento de determinados objetivos y, posteriormente, averiguar si los ha logrado.

En el caso de este artículo los objetivos que se querían lograr eran dos: en primer lugar, sondear el entorno sociolingüístico de Gibraltar y fotografiar el estatus de dicho entorno en un contexto concreto, el de una escuela del territorio; y, por otro lado, averiguar la presencia de posibles tendencias innovadoras entre el grupo de jóvenes informantes, ya que son los que van a decidir el futuro lingüístico de la comunidad.

La encuesta en el dominio escuela pone de manifiesto una actitud asociativa con la lengua inglesa: el contexto escolar es una vía imprescindible en la propagación de las normas lingüísticas y de las innovaciones y en Gibraltar la educación se basa exclusivamente en el uso de la lengua inglesa. Además, cabe añadir que los padres suelen emplear exclusivamente el inglés con sus hijos, ya que se considera la herramienta necesaria para encontrar un buen trabajo.

También en la formación de la identidad gibraltareña el componente británico es fundamental: el inglés, de hecho, es la lengua oficial del territorio, por eso es el idioma que los gibraltareños emplean en todos los contextos situacionales. Por el contrario, el español juega un papel secundario y, en la actualidad, solo una

pequeña minoría, formada por personas adultas y mayores, lo usa a menudo en su día a día, aunque cabe señalar que hasta los años Ochenta, el español era la lengua dominante en Gibraltar, incluso en el contexto escolar.

El análisis de los datos deja claro que el español es una variedad que progresivamente está desapareciendo, bien por la política lingüística en vigor, bien por el significado político y sociocultural que están relacionados con el uso de esa lengua. El español básicamente se estudia como lengua extranjera en las escuelas y su uso fuera del contexto escolar es bastante insólito: se puede suponer que los participantes de esta encuesta simplemente no emplean el español porque nacen y viven en un entorno totalmente anglófono, en un ambiente inmerso en la lengua, las costumbres y la cultura inglesas, a pesar de la proximidad geográfica con España y a pesar de los contactos cotidianos con los trabajadores españoles que cruzan la frontera que separa Gibraltar de La Línea de la Concepción.

Por lo anterior, nos quedan las conclusiones de que en la comunidad lingüística gibraltareña está progresivamente desapareciendo la lengua española, por razones que van mucho más allá de la simple cuestión lingüística.

#### 6. ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA *BAYSIDE SCHOOL*

1. What was the first language that you learned as a child? You may list more than one.
2. What the language that you speak most often now? You may list more than one.
3. How well do you speak Spanish? Please tick the most appropriate answer.
  - I do not speak the language at all.
  - I can say some words and simple sentences.
  - I can have a conversation in limited situations. I cannot express everything in this language.
  - I can have a conversation about everything in all situations. I can express almost everything in this language.

- 
4. Do you use Spanish more often, less often or the same amount when you were younger? Please tick the most appropriate answer.
- I use the language more often now.
  - The same amount.
  - I use the language less often now.
5. When and how did you learn Spanish? Please tick all that apply.
- As a child
  - At school
  - As an adult
  - From my parents
  - From books
  - Through a language program
  - On television
  - At work
  - From my grandparents
  - On my own
  - I never learned the language
  - From language speakers outside my family
6. How often do you use Spanish now? Please tick the most appropriate answer.
- All the time, all day
  - Frequently every day
  - A few times every day
  - A few times a week
  - Rarely
  - Never
7. How often do you hear Spanish being spoken in Gibraltar? Please tick the most appropriate answer.
- All the time, all day
  - Frequently every day
  - A few times every day
  - A few times a week
  - Rarely
  - Never

CLAUDIA COLANTONIO  
 Università degli Studi  
 “Gabriele D’Annunzio” Pescara  
[claudia.colantonio@unich.it](mailto:claudia.colantonio@unich.it)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BALLANTINE, S. (2000). “English and Spanish in Gibraltar: development and characteristics of two languages in a bilingual community”. *Gibraltar Heritage Journal*, 115-124.
- BRITTO, J. (1993). *An Examination of Attitudes Towards The Use of Spanish in the Education of Bilingual Students in Bayside Comprehensive School*. Gibraltar: Universidad de Hull.
- CAVAZZA, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- ERRICO, E. (2011). “L’influenza alloglotta nella sintassi dello spagnolo di Gibilterra”. En Bombi, R.; D’Agostino, M.; Dal Negro, S. y Franceschini, R. (Eds.). *Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani, Atti del X Congresso dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra Edizioni. 383-401.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, C. (2002). *Valoración de las actitudes lingüísticas en Gibraltar*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- FIERRO CUBIELLA, E. (1997). *Gibraltar. Aproximación a un estudio sociolingüístico y cultural de la Roca*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- FLORES, M. y BALLANTINE, S. (1983). *Report on the In-Service Course for Teachers in First Schools: Bilingualism in Education*. Gibraltar: Department of Education.
- HOWES, H. W. (1951). *The Gibraltarian. The origin and development of the people of Gibraltar*. Gibraltar: MedSun.
- KELLERMANN, A. (2001). *A New, New English. Language, Politics and Identity in Gibraltar*. Heidelberg: Heidelberg Schriften zur Sprache und Kultur.
- LEVEY, D. (2008). *Language Change and Variation in Gibraltar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LIPSKI, J. (1986). “Sobre el bilingüismo anglo-hispánico en Gibraltar”. *Neuphilologische Mitteilungen*.
- MIONI, A. (2004). “Domains”, en Ammon, U.; Dittmar, N.; Mattheier, K. J. y Trudgill P. (Eds.). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: de Gruyter.

---

MOYER, M. (1992). *Analysis of code-switching in Gibraltar*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

TRAVERSO, J. (1980). *A History of Education in British Gibraltar*. Southampton: University of Southampton.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

## 25 AÑOS DEL ESPAÑOL (L2) PARA INMIGRANTES

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Si la década de los ochenta supuso un truncamiento de la tendencia histórica de España como foco de emigración para convertirla en centro de inmigración, son los años de finales del siglo XX y principios del XXI cuando este fenómeno se consolidó, hasta el punto de que el periodo comprendido entre 1998 y 2008 se conoce como *La década prodigiosa de la inmigración en España* (Hevia, 2014).

Ese aumento de las tasas de inmigración provocó que las administraciones favorecieran acciones encaminadas a impulsar la enseñanza del español a personas recién llegadas. Si bien esto conllevó una consecuencia académica favorable a la didáctica de una segunda lengua, el trabajo con personas inmigrantes<sup>1</sup> solía (y suele aún) venir acompañado de imágenes estereotipadas tanto de los aprendices, como sobre la propia tarea de enseñanza, confiriéndole unas características (falsas) de carencia, vulnerabilidad, inferioridad y exclusión. Esta percepción incluye al profesorado que desempeña una actividad de escaso prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está aún por hacer (Hernández García, 2012; Villalba Martínez y Hernández García, 2010).

No obstante, este panorama de creencias sobre la profesión no puede estar más lejos de la realidad. De hecho, en el XXIII Congreso Internacional de ASELE, celebrado en 2012 en la Universidad de Girona, tuvo lugar una mesa redonda cuyo título era: “Español segunda lengua en contexto de inmigración”. En ella, el Dr. Félix Villalba Martínez, figura imprescindible en este campo, apuntó que “La enseñanza de se-

---

1. Se considera *inmigrante* a aquella persona que se mueve de un país a otro atraído por una mejora de las condiciones económicas y sociales (Garreta, 2003).

gundas lenguas (L2) en España ha representado una de las dimensiones más novedosas y dinámicas de la didáctica de idiomas y de la Lingüística aplicada en el último cuarto de siglo<sup>2</sup> (Villalba Martínez, 2013: 54).

Todos los indicios bibliográficos actuales apuntan hacia esta dirección, ya que portales de difusión de producciones científicas como *Dialnet* recogen más de dos mil documentos con las palabras clave “español para inmigrantes”. Indudablemente, se trata de un campo en plena expansión en lo que a literatura científica se refiere y, aunque aún queda camino por recorrer, se han dado grandes pasos en la profesionalización y dignificación del trabajo docente con este colectivo.

### 2. PANORAMA HISTÓRICO DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2/LE PARA INMIGRANTES

El año 1995 fue la fecha en la que se celebraron las primeras jornadas sobre la enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas, organizadas por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. En aquel momento, el Instituto Cervantes, creado en 1991, ya era la institución por excelencia, y su foro denominado “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa<sup>3</sup>” resultaba, y aún lo hace, de visita obligada para conocer la trayectoria en el campo. Este foro de debate abierto a la participación pública abarcaba tres áreas fundamentales: el fenómeno de

---

2. Participaron en la mesa redonda la Dra. Trenchs Parera, el Dr. Fuentes González y Dr. Villalba Martínez, y actuó como moderador el Dr. Sierra Martínez. Se puede acceder al contenido íntegro de la mesa a través del siguiente enlace [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0005.pdf)

3. El debate, iniciado en el año 2001, se mantuvo activo hasta el 2013, cuenta con más de 8000 mensajes publicados y, aún abierto, puede consultarse en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/debate/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/)

---

la inmigración, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y el enfoque intercultural. Veintisiete grupos de discusión trataron cuestiones relacionadas con la didáctica intercultural, la dimensión afectiva, la enseñanza de la lengua materna, las necesidades del alumnado, los contenidos o los niveles de instrucción.

Además del debate en línea, es imposible realizar una revisión cronológica de la enseñanza del español a inmigrantes sin referirse a *Expo-lingua 2002* y *2003*, encuentros pioneros en los que por primera vez públicamente los profesionales de ELE que trabajaban con este colectivo pudieron reunirse. Allí se compartieron las primeras experiencias. No había tantos centros en España como en la actualidad, aparte de algunas empresas privadas en lugares turísticos, y la oferta de ELE en Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) solo se producía en grandes ciudades como Madrid o Barcelona<sup>4</sup>.

No obstante, esas no constituyen las únicas muestras de eventos y jornadas. Los congresos de ASELE<sup>5</sup> se han hecho eco, con frecuencia, de experiencias e investigaciones relacionadas con este ámbito y, de hecho, ya desde 1997 se publican comunicaciones sobre el tema. *El espacio comunicativo: entornos de enseñanza y aprendizaje para inmigrantes* fue el título de la intervención de Pilar García en el VIII Congreso en Alcalá de Henares. Desde entonces, ha sido una constante anual: Loureiro González y Calatayud Álvarez (1998); Muñoz López (1999); García Parejo (2000); Robles Ávila (2001); Grandá Rozada y Rueda Rueda (2003); Arañas Argüelles (2004); González-Blanco (2004); Cabañas Martínez (2008); Gallego López (2009); Llorente Puerta (2007, 2012, 2013, 2014, 2015); Fernández Merino (2012, 2014); Fuente García (2012); Fernández Pesquera (2011, 2012, 2015)... Incluso algunos congresos, tuvieron un *leit motiv*

que abarcaba esta especialidad, como el XIII Congreso (2002) celebrado en la Universidad de Murcia, cuyo eje temático fue “El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad”.

Además de los congresos mencionados, en una esfera más específica, en el intento de combatir la identificación de la enseñanza de la L2 como práctica anecdótica y en cierta medida marginal a la Lingüística aplicada (Hernández García y Villalba, 2007), se crearon los “Encuentros de especialistas en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes”. Surgieron con el objeto de reflexionar acerca de esta actividad educativa y de proporcionar una base práctica y teórica para diseñar e impulsar programas de enseñanza del español como segunda lengua con alumnado inmigrante. El primero de los encuentros tuvo lugar en el año 2004 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander. En él se gestó el “Manifiesto de Santander”<sup>6</sup>, un documento de carácter programático, con dieciocho puntos relacionados con la reivindicación de integrar la enseñanza de L2 en políticas globales de atención a personas inmigradas y la necesidad de que fuesen las Administraciones estatal, autonómica y local quienes lideren un plan de organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de L2 con este alumnado. Además de aspectos relativos al marco de intervención político-administrativo, el Manifiesto abordaba cuestiones de naturaleza didáctica relativas a la necesidad de profesionalización docente, el diseño de un currículo específico fundamentado en el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Consejo de Europa, 2002), la atención a ámbitos específicos como la lengua de instrucción en entornos escolares o los fines laborales para alumnado adulto y la creación de materiales de calidad. Asimismo, se incide en la importancia del impulso de la investigación en este campo y la recomendación de elaborar una plataforma de difusión e intercambio de buenas prácticas.

---

4. A día de hoy no todas las Comunidades Autónomas cuentan con enseñanza de Español como Segunda Lengua en sus Escuelas Oficiales de Idiomas. Las de Asturias, Cantabria, Extremadura, Navarra o la Rioja, por ejemplo, carecen de oferta de español.

5. Las actas de los congresos de ASELE están disponibles en línea a través del Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm)

6. El manifiesto de Santander, los asistentes al encuentro y la lista de adhesiones pueden consultarse en el Centro Virtual Cervantes a través del siguiente enlace: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm)

Al igual que en la primera reunión, a lo largo del año 2006 se analizaron y discutieron nuevos trabajos preparatorios para un segundo encuentro que se celebró en octubre de ese mismo año en la Universidad de Alicante. Fue en 2007 cuando la revista *Linred* (Lingüística en la Red) publicó un anexo titulado *La enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, donde se recogían los documentos preparatorios redactados para dicho encuentro, referidos a las diversas áreas de la enseñanza a inmigrantes y refugiados y que se reflejaron en las conocidas como *Propuestas de Alicante*. Algunas de ellas tienen que ver con la evaluación (Martínez Baztán); con la alfabetización de personas adultas extranjeras (Molina Domínguez); con la enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes y el español como lengua de instrucción (Hernández García y Villalba Martínez); el trabajo con niños y jóvenes inmigrantes (Linares Garriga); los contextos educativos (Cuesta Alberto e Ibarra Bustiza); la formación del profesorado de español para inmigrantes (Pastor Cesteros) o el componente intercultural en la enseñanza de una L2 para inmigrantes (Ríos Rojas, García García y García Granados).

Estos encuentros hallaron continuidad en la celebración de la tercera edición en el año 2008 en la Universidad de Granada. Allí los debates giraron en torno a dos cuestiones fundamentales: los programas de enseñanza de L2 y la evaluación de dicha enseñanza. Este tercer encuentro fue el último organizado *ad hoc* sobre este tema específico referido a alumnado adulto.

Dos años después se celebró el *I Congreso en la red sobre interculturalidad y educación*, una de cuyas áreas temáticas era interculturalidad y enseñanza de lenguas. Y también en la misma fecha, la Universidad de Alcalá de Henares organizó el *I Congreso Internacional sobre Lengua e Inmigración* que tendrá su continuación prevista en un II congreso<sup>7</sup> en noviembre de 2018. En la década transcurrida entre ambas ediciones, podemos señalar que se ha producido el paso de la novedad a la consolidación del fenómeno, del que una muestra, entre otras, podría ser las *Jornadas*

*de Lengua e Inmigración* para las que la Universidad Nebrija ha organizado ya tres ediciones.

La situación académica en la educación obligatoria también ha encontrado su espacio en congresos, cursos y jornadas organizados para analizar sus peculiaridades. En 1993, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD) llevó a cabo el I Encuentro sobre “La investigación sobre la situación educativa de los extranjeros”. De esta reflexión institucional resultaron conclusiones fundamentales como la existencia de la necesidad de adecuar el entorno escolar al perfil del alumnado inmigrante, la incidencia de factores socioculturales y la relevancia de la lengua en el proceso de integración. (Muñoz López, 2004). De entre las jornadas, destacan las *Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante* organizadas por la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Deusto en los años 2007, 2008 y 2010. De estas últimas se publicaron unas actas de obligada referencia para quienes se inicien en ese campo de investigación.

### 3. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNADO: NECESIDADES ESPECÍFICAS Y CARACTERÍSTICAS

Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística<sup>8</sup> la mayoría de la población extranjera residente en España, a fecha 1 de enero de 2017, provenía de Rumanía, seguida de Marruecos y, a mayor distancia, de Reino Unido, Italia y China<sup>9</sup>. Estos datos no in-

8. Desde <https://goo.gl/nDYvdi> se puede acceder a la estadística del Padrón continuo en España.

9. Según las estadísticas del año 2017, ofrecidas por el Observatorio de la Inmigración en España (<http://extranjerosempleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>), la mayor parte de las personas extranjeras con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor proceden, en su mayoría de Rumanía (1.017.517), Marruecos (760.702), Reino Unido (306.082), Italia (263.644) y China (207.005). La mayoría de estas personas son extranjeras en régimen de libre circulación UE, es decir son nacionales de países de la Unión Europea y de los países de la Asociación Europea de Libre Comercio: Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza. Además, se debe destacar que el 35% de los ciudadanos británicos se sitúan en un tramo de edad superior a los 65 años, por lo que se trata de pensionistas que probablemente han fijado su residencia en España tras su jubilación.

7. <https://cilei8.wixsite.com/congreso>

cluyen a las personas en situación irregular que no se encuentren empadronadas, ni a los solicitantes de asilo, cuya presencia se duplicó en España entre enero y octubre de 2017, según los datos de Eurostat ofrecidos por la oenegé Accem<sup>10</sup>. En España, tras Venezuela, son Siria y Ucrania los que se revelan como países de origen de la mayoría de las personas que solicitan protección internacional. Los siguientes se sitúan en Latinoamérica (Colombia, el Salvador y Honduras), África (Argelia, Camerún y Marruecos) y Oriente Medio (Palestina, estado no reconocido)<sup>11</sup>.

Semejante panorama da cuenta del amplio abanico de procedencias del alumnado inmigrante y refugiado. Dentro de esta diversidad, en el campo de ELE/EL2, el foco de atención se sitúa, obviamente, en las personas que no son hispanohablantes. Entre ellas, un sector está constituido por el colectivo de inmigrantes económicos, algunos en situación irregular, que proceden de países en conflicto (más o menos reconocido internacionalmente) y que presentan dificultades de inserción social. Esta situación provoca que, por lo general, se anteponga su situación socioeconómica a sus características como aprendices y resulte frecuente encontrar consideraciones negativas o en términos de carencia. No obstante, el “prestigio” del lugar de origen difiere. En el imaginario colectivo gozan de diferente consideración los refugiados procedentes de Siria frente a los que provienen de algún país de África subsahariana. Sin olvidar la identificación de los musulmanes con el terrorismo o de las personas de Europa del Este con la delincuencia organizada. Como siempre sucede con los estereotipos, es-

10. Según la Convención de Ginebra un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país” <https://www.accem.es/asilo-en-espana-y-ue-enero-octubre-2017/>

11. Si bien la denominada “crisis de los refugiados” ya no es tan evidente en los medios de comunicación, a nivel europeo Siria continúa siendo el país del que procede mayor número de personas refugiadas en Europa. No obstante, el acuerdo entre la UE y Turquía, que ha cerrado una de las vías principales de acceso al territorio europeo, ha frenado notablemente la entrada de personas sirias.

tos atañen más a quienes menos contacto mantienen con la sociedad estereotipada, esto es, a quienes menos los conocen (Pajares Alonso, 2007). Algunos autores (Miquel López, 2003; Villalba y Hernández, 1999, 2003, 2010) van un paso más y allá y defienden que las descripciones del alumnado inmigrante desde términos de privación, constituye, acaso de forma inconsciente, una manera de justificar las propias carencias del profesorado que desconoce cómo enfrentarse a esa realidad en el aula.

Hace casi un cuarto de siglo, Lourdes Miquel (1995) respondía un rotundo *sí* a la cuestión de si las propuestas que actualmente integran la enseñanza de lenguas extranjeras son válidas para aprendices inmigrantes y refugiados. Estas propuestas consistían en el aprendizaje centrado en el alumno, la lengua como herramienta de interacción, en enfoque comunicativo o en el enfoque por tareas. Si en la enseñanza de lenguas extranjeras continúan en vigor los enfoques comunicativos y los avances que se van produciendo en el campo de la Lingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, la Didáctica, etc. han conducido a una era *postmétodo* (Kumaravivelu, 1994), no existe razón fundamentada para creer que la enseñanza a personas inmigrantes deba regirse por premisas diferentes.

### 3.1. EL2/ELE PARA JÓVENES INMIGRANTES

Amplia es la atención prestada a la enseñanza del español a alumnado inmigrante “de incorporación tardía” en contextos escolares. La investigación en este campo posee una dilatada trayectoria cuyo punto de partida lo constituye *La escuela y la migración en la España de los 90*, de Miguel Signán (1992).

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas de enseñanza obligatoria de la educación reglada y la necesidad de dar respuesta inmediata a esta situación motivó la investigación en este terreno, la experimentación metodológica y la creación de materiales. La enseñanza del español en la educación obligatoria es el campo que cuenta con mayor producción académica, tal vez debido a que el entorno reglado facilita

---

la creación de grupos de trabajo e investigación auspiciados por las administraciones educativas. Resultaba frecuente encontrar la reflexión sobre la enseñanza de EL2 asociada a programas de educación compensatoria (Muñoz López, 2003). El carácter asistencial de las primeras experiencias pronto fue suplido por programas de inmersión o adaptación lingüística de índole más institucional y estable que se tradujo en la creación de programas y aulas de español dentro de los centros educativos: Aulas de Enlace, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL, ATIL); Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO); Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), etc<sup>12</sup>.

Las Consejerías de las diversas Comunidades Autónomas crearon espacios de recursos y formación del profesorado. Por ejemplo, un trabajo pionero fue el de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, que creó, en 2005, el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI), con propuestas didácticas, monografías, materiales y asesoramiento para el profesorado, sobre todo en cuestiones relacionadas con literatura e interculturalidad y enseñanza de L2. Incluso en la Comunidad Canaria (2004) se publicó un currículum oficial de español como segunda lengua en el contexto educativo, el único que existe hasta el momento. Varias administraciones autonómicas se esforzaron en la elaboración y publicación de materiales enfocados a la enseñanza de EL2, materiales aún disponibles en la Red, como, por ejemplo, *El español para ti*<sup>13</sup> o *El español nos une*<sup>14</sup>, de la Junta de Andalucía, *Udicom*<sup>15</sup>, unidades didácticas a cargo de la Región de Murcia o *Vine-Ven*<sup>16</sup> para la enseñanza de las dos lenguas oficiales en la Comunidad Valenciana.

12. Para profundizar sobre la atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español y las aulas de adaptación o inmersión lingüística véase Alfaya Hurtado, Muñoz-Repizo y Fernández Torres (2003) y Arroyo González (2014).

13. <http://aulaintercultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales/>

14. <https://es.scribd.com/document/328882535/El-Espanol-Nos-Une-4-pdf>

15. <http://servicios.educarm.es/udicom/indexb.htm>

16. <http://www.ceice.gva.es/web/dgplgm/vine>

Lamentablemente, a raíz de la crisis económica, los programas escolares, que fueron los más dotados de recursos, han ido poco a poco reduciéndose hasta prácticamente desaparecer en algunos lugares. No obstante, a pesar de este panorama tan pesimista, debemos destacar los avances que se han producido a lo largo de todo este tiempo. El intento de muchos docentes de profesionalizar esta labor y el interés y el apoyo de las instituciones.

Ese intento queda reflejado en monografías dedicadas a la enseñanza de ELE en contextos escolares. Las publicaciones relacionadas con alumnado inmigrante adolescente, como la de Zapico Alonso y Prado Ibán (2001), atienden a la función específica del español como lengua vehicular en la enseñanza obligatoria y se detienen en la reflexión acerca de los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con adolescentes; la tipología textual en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y las operaciones cognitivas que debe realizar el alumnado en esa etapa. Se suceden las monografías sobre el tema, como Cabañas Martínez (2008); Cuesta Alberto (2006); Goenchea Permisán (2007); Llorente Puerta (2008); López Pérez (2006); Moreno García (2004); Roca Marín (2003, 2004a, 2004b); Pastor Cesteros (2006); Soto Aranda (2010); Villaba Martínez y Hernández García (2002, 2003). La publicación de Cabañas Martínez (2008) fue ganadora del undécimo premio ASELE de investigación para tesis doctorales. Como se ha señalado, en todos estos trabajos y otros que les siguieron, se analizaban aspectos como el tránsito entre el aula de español y el aula de referencia (Solís Carrasco, 2009) o el material didáctico (Arrate Carriguirí, 2005) y se prestaba especial atención a un campo con tradición fuera de España (Cummins, 2002, 2013; Genesse, 1994): la enseñanza de lengua y contenidos aplicado a diferentes disciplinas, como la publicación del Grupo Eleuterio Quintanilla (2014); o a áreas concretas del currículo, como la Literatura (García Delgado, 2009) o las Ciencias Sociales (Francos Maldonado, 2012). Es en este contexto institucional donde los y las aprendices deben

---

manejar un tipo de lengua convencional necesaria para acceder al currículo y participar asimismo, plenamente, en su proceso formativo. Al punto que se acuña un término específico: *el español como Lengua de Instrucción (Eli)* (Villalba Martínez y Hernández García, 2004) para hacer referencia a las necesidades lingüísticas asociadas a la escolarización.

### 3.2. EL2/ELE PARA ADULTOS

Establecer rasgos distintivos del alumnado inmigrante resulta tarea imposible dada la diversidad de procedencias, edades, lugares de origen, niveles formativos, la variedad religiosa y cultural y los estilos de aprendizaje. Dentro del variado perfil de alumnado inmigrante, algunos no saben leer y escribir o están alfabetizados de manera limitada. Otros son ágrafos, varios neoelectores, la mayoría se encuentran perfectamente alfabetizados en su lengua materna y muchos cuentan con formación postobligatoria técnica o universitaria.

Elementos como la edad, la experiencia escolar, la motivación, el talante o las características psicológicas condicionan el proceso de acercamiento a la nueva lengua. Factores que no difieren de la enseñanza convencional de segundas lenguas. Únicamente se ha reseñado un conflicto frecuente en el aula de L2 para inmigrantes adultos que debe ser evitado (Miquel López, 1995, 2003): el desajuste entre la lengua que se ofrece y la enseñanza de lengua que el alumnado necesita y reclama, pues muchas veces se olvida la función instrumental de la enseñanza del español, su finalidad de facilitar la inserción social. Los cursos han de diseñarse a medida de los usuarios y han de basarse en sus necesidades comunicativas y de socialización. La orientación sociocultural debe ir por delante de la corrección lingüística. En esta realidad, el aprendizaje de la segunda lengua es calificado por muchos autores, no como un fin en sí mismo, sino como un paso en el camino hacia la inserción en la sociedad de acogida (García Parejo, 2003). La oferta formativa y las oportunidades para recibir

clases de español, en el caso de la educación de personas adultas, son tan variadas como su alumnado: escuelas oficiales de idioma; centros de educación de personas adultas; centros de formación básica dependientes de administraciones autonómicas; centros de formación ocupacional, sindicatos, asociaciones culturales, vecinales, sociales, fundaciones, oenegés, centros municipales, cívicos, etc.

Dentro de este contexto, existen modelos de programaciones que, si bien en líneas generales coinciden con las habituales de enseñanza del español como lengua extranjera, difieren en que suelen incluir contenidos transversales relacionados con la orientación laboral, la educación para la salud, la educación intercultural o el ejercicio de la ciudadanía. Para acercarse a estas programaciones resulta significativo el análisis de las múltiples publicaciones que existen en el mercado. Aunque, tal vez, “mercado” no sea la expresión más adecuada, puesto que generalmente se trata de ediciones no venales a cargo de entidades, organizaciones, oferta de subvenciones públicas, etc. Materiales de todo tipo orientados, tanto a la enseñanza oral de la lengua, como paso previo e imprescindible antes de la alfabetización, como a la alfabetización en sí, a través de diferentes líneas metodológicas. Diversos materiales están enfocados a la búsqueda de empleo (Cruz Roja, 2002); otros para mujeres, orientados al trabajo en determinados nichos laborales “femeninos” (Miquel López, 1998); para jóvenes (Villalba Martínez y Hernández García, 2003), dirigidos a las actitudes del profesorado con trabajadores adultos extracomunitarios (GRAMC, 1996) y a la “integración social y laboral de inmigrantes” (CCOO, 1998) y algunos se orientan específicamente a la alfabetización (ASTI, 2001; Cáritas, 1996; Equipo Contrastes, 1998; Largo Caballero, 2000). Reseñable es el manual titulado *Horizontes. Español nueva lengua*. (2008) cuyo embrión fueron las orientaciones para un curso de emergencia dirigido a inmigrantes del Instituto Cervantes (2006). De todas estas publicaciones se desprende cierta falta de planificación a medio y largo plazo, pues no se encuentran niveles

---

más allá del A1-A2, tal vez reforzando el estereotipo de que es suficiente con que los inmigrantes consigan un “nivel básico” de la lengua.

Por lo demás, no aparece publicado nada de reciente creación. Este factor no resulta preocupante, pues defendemos que la enseñanza a inmigrantes debe regirse por idénticos principios que la enseñanza general de segundas lenguas. Respecto a estos materiales son varios los autores que aconsejan el uso de material general de ELE atendiendo únicamente a la prevención ante temas que puedan resultar humillantes o irritantes o que propongan modelos únicos de comportamiento social o cultural desde visiones estereotipadas y eurocéntricas (Villalba Martínez y Hernández García, 1999:93; Miquel López, 1995). Compartimos con Villalba Martínez y Hernández García (2009) una reflexión fundamental: si los materiales que existen en el mercado no son válidos para el alumnado inmigrante en España, tampoco deben serlo en los países de origen de estas personas, es decir, si los referentes culturales de un determinado manual no se ajustan al alumnado magrebí, ese manual tampoco podría ser utilizado en el Instituto Cervantes de Rabat o de Argel, por poner un ejemplo.

#### 4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE PUBLICACIONES SOBRE L2/LE PARA INMIGRANTES

La evolución cualitativa de la producción bibliográfica referente a la enseñanza del español a inmigrantes se corresponde con las etapas de debate público en torno a la inmigración (Hernández Corrochano, 2010), esto es, la etapa previa a 1990 o de inexistencia del debate; la década de 1990, en la que se inicia, y la década del 2000, cuando se genera una producción académica más articulada. A esto se podría añadir una etapa de consolidación de la producción que abarca la actualidad.

El interés por esta cuestión se hace patente, asimismo, en publicaciones de revistas de corte pedagógico sobre las migraciones en general o

con la enseñanza del español en particular<sup>17</sup>. En ellas se recogen tanto experiencias de aula como reflexiones de índole más teórica o metodológica. De entre todas las publicaciones destacamos algunas monografías imprescindibles en este campo, como el suplemento de *Ofrim*, sobre *Educación e inmigración*, en el que Villalba Martínez y Hernández García (1999) publicaban *La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados adultos*. En ese mismo año, los autores plasmaron en *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados* los elementos fundamentales de esta disciplina. En la publicación mostraban opciones metodológicas acordes al enfoque comunicativo, las tareas y proyectos, el análisis de estrategias y la ejercitación de destrezas y abordaban la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua según las diferentes lenguas maternas y etapas vitales. Asimismo, presentaban propuestas de trabajo y organización además de materiales y recursos según los grupos de edades. Estas orientaciones, pioneras en su campo, continúan siendo el libro de referencia inicial para todo investigador que

---

17. Hernández Corrochano (2010) señala que en la década de los noventa se crearon los siguientes centros de estudio y documentación, tanto desde el ámbito de la sociedad civil y la administración pública, como del estrictamente académico: Andalucía Acoge (1991), el Centro de Investigaciones y Promoción Iberoamérica-Europa (1992), el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad de Comillas (1994), el Observatorio de la Inmigración Marroquí en España (1994), el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (1995), el Observatorio Permanente de la Inmigración (1995), el Grupo de Investigación sobre Migración y Comunicación (MIGRACOM) de la Universidad Autónoma de Barcelona (1995), Racismo y Xenofobia MUGAK de la Fundación CIDOB (1995), el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales del IMSERSO (1997), el Grupo IXBILLA de la Universidad de Sevilla (1998), el Centro de Estudios de la Población y Análisis de las Migraciones (1999), el Centro de Estudios y Documentación sobre Inmigración y el Grupo de Investigación y Actuación sobre Minorías Culturales y Trabajadores Extranjeros (GRAMC) (ambos sin fecha concreta). “Aparte de esta estructura de análisis, en 1999 se creó el premio de investigación Padre Rubio para la promoción de estudios sobre migración dentro de un contexto en el que la inversión en la investigación crecía en paralelo a la llegada de inmigrantes”. En cuanto a las publicaciones periódicas especializadas surgieron Migraciones de la Universidad de Comillas (1996), Mugak de SOS Racismo-Arrazaqueira y Ofrim Suplementos de la Comunidad de Madrid (ambas en 1997) (Hernández Corrochano, 2010:9).

---

se acerque por primera vez al mundo de la enseñanza de EL2 a inmigrantes.

También del año 1999 es el monográfico *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* de la Fundación la Caixa; del año siguiente el de la revista *Textos*, n.º 23, titulada *Lenguas e inmigración*. Por otro lado, revistas de educación de personas adultas, como la revista *Notas*<sup>18</sup> (2001) dedicaron monografías a *Educación de inmigrantes adultos-as*, con varios artículos relacionados con la enseñanza del español a este colectivo. De consulta recomendable resultan los monográficos *Carabela*, n.º 53 (2003) y *Glosas Didácticas*, n.º 11 (2004).

A medida que iba desarrollándose la investigación y su divulgación, los temas de interés fueron especializándose. Por ejemplo, el trabajo de García Mateos (2004), ya un clásico, versa sobre las variables de formación y experiencia escolar previa, estrategias de aprendizaje y características de las lenguas y culturas de origen, temas que apenas se habían tratado anteriormente. Incluye, asimismo, una propuesta curricular para este alumnado que conjuga elementos sociolingüísticos y socioculturales.

Fue en 2005 cuando todas las investigaciones encontraron su reflejo en una nueva aproximación curricular. Esta la realizó el Instituto Cervantes y la publicó bajo el título *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*<sup>19</sup>. Presenta una programación para un curso de español “urgente” (30 horas de duración) e incluye orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de la lengua en contexto de migración, ámbitos de la programación desarrollo de estrategias, papel del docente, de la gramática, materiales didácticos y evaluación. Su principal característica estriba en que se dirige a desarrollar competencia comunicativa en los ámbitos público y profesional. La programación se orienta a grupos “reducidos multilingües y pluricultura-

les de personas adultas”, aunque plantea algunas recomendaciones no siempre fáciles de alcanzar dada la idiosincrasia habitual de las clases, pues señala la conveniencia de que los grupos compartan homogeneidad en cuanto a la formación y dominio de la lectoescritura, situación alejada de la realidad de las aulas. En su introducción se explica que nace con el objeto de paliar la escasez de recursos con los que cuentan los docentes de español a inmigrantes y, aunque algunas de las sugerencias han perdido vigencia en la actualidad<sup>20</sup>, las recomendaciones son claras, sencillas y útiles, básicas y extrapolables a cualquier situación de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua y, sobre todo, a nuestro entender, pensadas para profesorado que se inicia en el tema o para voluntariado no profesional.

Una obra de referencia para el español como lengua extranjera es el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) que ubica a la enseñanza del español a inmigrantes dentro del apartado de “*la enseñanza del español con fines específicos*” y centra la atención en tres aspectos distintos con ese número de artículos: el marco institucional (Muñoz López); los contextos escolares (Villalba Martínez y Hernández García) y los inmigrantes adultos (García Parejo). Situada en la Lingüística aplicada, la enseñanza del español como segunda lengua incluye diversas líneas de trabajo entre las que se encuentra el español con fines específicos (Sánchez Morillas, 2014). La relevancia de la cuestión merece que nos detengamos en el tema.

Tradicionalmente se ha vinculado la enseñanza del español a inmigrantes con un caso más de la enseñanza de la lengua con fines específicos (González Blasco, 2004), no obstante, esta opción ha desencadenado el debate. Pastor Cesteros (2004) y Villalba Martínez y Hernández García (2005), por ejemplo, disienten. Estos autores, con quienes coincidimos, opinan que el

---

18. <http://www.oci.es/historico/n5958.htm>

19. Se puede acceder al documento completo con la edición original a través de la página web del cvc [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/cvc\\_cncl.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_cncl.pdf)

20. Especialmente el apartado de materiales, aunque se debe, principalmente, a la obsolescencia de los equipos tecnológicos: es difícil que en las clases se utilicen aún “cintas grabadas” o “retroproyector de transparencias y cuerpos opacos”

---

calificativo “fines específicos” debe emplearse para aquellas enseñanzas destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa en el mundo profesional, mientras que delimitan el español como lengua de instrucción, en el entorno de la enseñanza reglada y la enseñanza del español con fines laborales, en este caso sí destinada al alumnado inmigrante adulto.

En estrecha relación con la competencia comunicativa en el ámbito profesional y los fines laborales, en el sentir común de los especialistas en este campo se manifiesta siempre la reivindicación de algún tipo de reconocimiento del proceso formativo seguido por el alumnado inmigrante. El intento de establecer ciertos niveles mínimos y comunes que pueda ser aplicado a certificados emitidos en formaciones oficiales o no oficiales ha sido objeto de investigaciones, documentos (Amador Labella, 2013); Baralo Otonelo y Guerra Infante, 2010; Martín Leralta, 2009; 2010; Villalba Martínez y Hernández García, 2007) y reivindicaciones firmes, como las *Propuestas de Granada* (2008).

Aunque las demandas se dirigen a las administraciones públicas, existe un intento de elaboración de un programa de certificación lingüística para trabajadores inmigrantes capitaneado por la Universidad Antonio de Nebrija. Dicho programa se centra en los ámbitos laboral y administrativo, ámbitos específicos de desenvolvimiento habitual de las personas inmigrantes. Se conoce como diploma LETRA<sup>21</sup>, en el cual se ha diseñado un currículo específico para un nivel A2-n siguiendo los descriptores del *MCER* y basado en el enfoque por tareas (Estaire, 2009). Posee como rasgo original la asimetría de nivel de dominio de las diversas competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas priorizando un nivel A2 en dichas competencias en todo lo referente a los ámbitos laboral y administrativo frente al control gramatical o al alcance léxico en otras cuestiones de la vida cotidiana (que no llegan a dicho nivel A2).

---

21. Este proyecto ha sido impulsado por el grupo de investigación en *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (LAELE)* de la Universidad Antonio de Nebrija. <http://www.diplomalettra.com/>.

Antes de poner fin a este apartado, cabe señalar otra referencia imprescindible para conocer el estado de la cuestión en el campo de las segundas lenguas en España, como es la publicada en la revista *Segundas Lenguas e Inmigración* en el año 2008. Tras la presentación de Susana Pastor Cesteros, Félix Villalba Martínez y Maite Hernández García se recopilan 1300 entradas de trabajos producidos durante ese tiempo en España, en el campo de la enseñanza de segundas lenguas (Villalba Martínez y Hernández García, 2010:10). A estos autores debemos gran parte del impulso que ha recibido la enseñanza del español a alumnado inmigrante en nuestro país. Es en esta publicación en la que aparece, por vez primera, un número monográfico (Cenoz Iragui y Etxague Alcalde, 2010) dedicado a una cuestión muy relevante en nuestro país, que, sin embargo, no ha recibido toda la atención que sería menester: la enseñanza de una L2 en comunidades con dos lenguas oficiales.

Una década ha transcurrido desde entonces y la multiplicidad de publicaciones producidas en este tiempo no hace sino materializar la reflexión acerca de la inmigración en España y su incidencia en la enseñanza del español como segunda lengua y constatar la consolidación de esta área de estudio.

## 5. PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA L2/LE A INMIGRANTES

En consonancia con las reivindicaciones del Manifiesto de Santander, las propuestas de Alicante y Granada, la profesionalización y un mayor reconocimiento de esta disciplina en el ámbito laboral constituye un anhelo, una demanda compartida con el discurso teórico e investigador de la docencia de ELE en general (Candela Romero, 2003; González Blasco, 2008; Pastor Cesteros, 1999, 2005, 2006, 2007; Trujillo Sanz, 2006).

Actualmente varias universidades ofrecen, para la enseñanza a inmigrantes, créditos (operativos o no) en sus postgrados en didáctica del español (las universidades de Alicante, Granada, Oviedo, la Universidad Pablo de Olavide). In-

---

cluso la UNED y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo ofrecen un máster específico de español como segunda lengua y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria cuenta con un postgrado específico sobre “Español como Segunda Lengua. Alumnado Inmigrante y Currículo Intercultural”.

La Universidad Internacional de Andalucía celebra, desde el verano del año 2003, un curso de didáctica del español como segunda lengua. En el año 2008 publicó una recopilación de artículos escritos por ponentes de los cursos bajo el título *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* que abarca diversos aspectos de la enseñanza del español como L2 como el aprendizaje lingüístico, la adaptación cultural, la enseñanza reglada o la imagen del estudiante.

Aunque de breve trayectoria, cabe destacar, en el año 2010, la creación de ReSLI (Red de Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes), una asociación apoyada por expertos como Santiago Roca Marín y Félix Villalba Martínez que pretendía unir a un amplio grupo de profesionales interesados en impulsar la enseñanza y aprendizaje de lenguas a población inmigrante. Por la misma época, la Fundación Comillas organizó el Observatorio Comillas para la Enseñanza de Español a Inmigrantes. Pretendía ser un foro de encuentro para profesionales e investigadores a través de la organización de encuentros, actividades y seminarios. Aunque ninguna de ambas iniciativas se encuentra activa actualmente, merecen ser reseñadas por lo que han significado de impulsoras de la enseñanza del español a inmigrantes.

Además de la formación específica, se han multiplicado las iniciativas y los proyectos tanto académicos y universitarios, generalmente financiados por instituciones europeas y llevados a cabo por instituciones educativas oficiales, como programas relacionados con entidades privadas o fundaciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

Destacamos la red INMIGRA<sup>22</sup>, de la Comu-

nidad de Madrid, actualmente activa e integrada por equipos de la Universidad de Alcalá (grupo UH-HISPALIM, de Sociolingüística), Universidad Antonio de Nebrija (grupo LAELE, de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas) y Universidad Europea de Madrid (grupo de investigación sobre medios de comunicación y grupo UE-Traducción), que continúa manteniendo abierta la investigación en este campo. Antes de finalizar este apartado, queremos realizar una muy breve reseña de sitios que se pueden encontrar en la Red y que dan cuenta actualizada del estado de la cuestión. En el campo virtual existen múltiples iniciativas de blogs, webs, páginas de redes sociales, etc. Además de páginas generales de español como lengua extranjera, que incluyen apartados o experiencias relacionadas con el alumnado inmigrante, como puede ser *Todoele*<sup>23</sup> o *Profedele*<sup>24</sup>, encontramos sitios específicos centrados en la enseñanza de L2 y la migración. Ante la imposibilidad de referirlos todos<sup>25</sup>, señalaremos tres: el blog *Español para inmigrante y refugiados*<sup>26</sup>; el *Cuaderno intercultural*<sup>27</sup> y el *Aula-e*<sup>28</sup> de la Fundación Sierra Pambley.

## 6. LA ALFABETIZACIÓN DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA L2

Antes de finalizar esta breve introducción a la enseñanza del español como segunda lengua a alumnado inmigrante, es necesario detenerse en una cuestión que en ocasiones se presenta en el aula. “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer?” era la pregunta que lanzaban Villalba Martínez y Hernández García (2010). La respuesta

---

23. [www.todoele.net](http://www.todoele.net)

24. [www.profedele.es](http://www.profedele.es)

25. Destacamos algunas, lamentamos no poder ponerlas todas y recordamos la advertencia de que se trata de espacios en permanente actualización y renovación y con gran riesgo de obsolescencia.

26. <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>

27. <http://www.cuadernointercultural.com>

28. <http://www.sierrapambley.org/alumnos>

22. [www.inmigra.es](http://www.inmigra.es)

---

parece afirmativa, a tenor de los resultados, pues estudiantes sin dominio de la lectoescritura consiguen comunicarse oralmente en una L2. La enseñanza oral del español ha merecido la atención de investigaciones en el campo (Miquel López, 1998; Beaven, 2002; Gallart Fos, 2012), no obstante, es necesario hacer una mención especial a la alfabetización en una L2. En particular, el *M CER* se centra en modelos de aprendices alfabetizados; el mercado editorial no considera rentable a este colectivo y las investigaciones en España se dirigen a la adquisición de la lectoescritura en infantes, e incluso en adultos nacionales, pero no en alumnado extranjero.

En el aspecto concreto de la alfabetización de personas inmigrantes adultas el corpus es limitado, si bien se empieza a constatar cierta atención esperanzadora (Hernández García, 2012). La presencia de esta realidad en el aula de adultos y la urgencia por responder a sus necesidades han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica (Villalba Martínez y Hernández García, 2009). Algunos de estos análisis de campo concretos se reflejan en trabajos de fin de máster (Cabrera Montesdeoca, 2013; Llorente Puerta, 2015; Molina Domínguez, 2007; Rodríguez López, 2013; Rodríguez Moreno, 2014), de *Diplomas de Estudios Avanzados* (DEA) (Hernández García, 2012). Así pues, no partimos de cero, aunque las investigaciones principales en esta línea parten del ámbito anglosajón (Simich-Dudgeon, 1989), algunas iniciativas se extienden más allá. Destacamos entre ellas el grupo de investigación internacional LESLLA<sup>29</sup> (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) que es un foro de investigadores centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de personas inmigrantes con escasa o nula escolarización previa a la entrada en el país de acogida. Este grupo de investigación se enmarca en un proyecto *Erasmus +* de larga trayectoria: EU-SPEAK 2010-2018, muy activo en la actualidad, con una am-

plia oferta formativa para el profesorado, online y gratuita y que acaba de publicar las actas de su último simposio anual celebrado en España en septiembre de 2016.

## 7. CONCLUSIONES

La revisión de eventos académicos, publicaciones, jornadas, encuentros y acontecimientos variados revelan el interés y la preocupación de los entornos académicos y docentes por la enseñanza del español como L2 a alumnado inmigrante.

El perfil del alumnado se define por un rasgo común: la heterogeneidad. No más allá de la que pueda existir en cualquier aula de segundas lenguas. La enseñanza de L2 a inmigrantes constituye únicamente un contexto particular dentro de la didáctica del español, o de la didáctica general de idiomas y este es el marco en que se deben desarrollar la metodología, la didáctica y la lingüística teórica.

La bibliografía demuestra que llevamos décadas defendiendo que la enseñanza del L2 debe profesionalizarse. Resulta imprescindible investigar, continuar investigando y conocer lo que se ha trabajado en los últimos treinta años. Resulta difícil de creer que se trata de una actitud novedosa en la que se parte casi de cero.

La comunidad académica y universitaria ofrece diversos espacios de formación especializada, inicial y continua a los docentes de español como segunda lengua para alumnado inmigrante y evidencia, desde ámbitos institucionales, la especificidad de este tipo de enseñanza. Los logros son evidentes y las propuestas de mejora apuntan a la propia calidad de los programas formativos, reivindicando actuaciones pedagógicas sistemáticas, rigurosas, científicas y centralizadas mediante un marco teórico conceptual que oriente las actuaciones profesionales.

Finalmente, conviene aludir a la alfabetización en una L2 que constituye un amplio campo de estudio poco desarrollado y que resulta apasionante desde la perspectiva de la investigación en lingüística aplicada y didáctica de una L2.

---

29. En un principio *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*, pero este nombre fue cambiado recientemente por el actual, por considerarse que el anterior tenía cierto matiz discriminatorio.

---

Esta revisión pretende resultar un humilde acercamiento a la trayectoria académica en el campo del español como L2 para personas inmigrantes y refugiadas. Ahora es necesario seguir, con rigor, con compromiso social y con profesionalidad.

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA  
Accem  
asturias.socioeducativo@accem.es

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AJA FERNÁNDEZ, E.; CARBONELL y Bravo, F.; COLECTIVO IOE (PEREDA OLARTE, C; DE LA PRADA JUNQUERA, M.A. Y ACTIS, W.); FUNES ARTIAGA, J.; VILA MENDIBURU, I. (1999). *La inmigración en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- ALCAÑIZ GARCÍA, M; MASSÓ PORCAR, A. y SALOM CARRASCO, A. (2002). “La enseñanza del español como segunda lengua para personas adultas inmigrantes. Un planteamiento participativo de la enseñanza del español”. En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Mestre, J. (Eds). *El español, lengua del mestizaje y de la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE. 79-89.
- ALFAYA HURTADO, J.; MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. y FERNÁNDEZ TORRES, P. (Coords.) (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.
- ALONSO IZQUIERDO, A. (2002). “La adquisición del español por inmigrantes marroquíes adultos”. En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Mestre, J. (Eds). *El español, lengua del mestizaje y de la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE. 99-112.
- AMADOR LABELLA, I. (2014). “La certificación lingüística para trabajadores inmigrantes: análisis de la interacción oral y pautas didácticas” (Memoria de Máster). *RedELE, Biblioteca Virtual*, 14. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/isabel-amador-labella.html>
- ANDIÓN HERRERO, M.A. (2006). “La inmigración no hablante de español en España: situación y características”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 1, 7-24.
- ARENAS ARGÜELLES, E. (2004). “La enseñanza de EL2 a inmigrantes de nivel inicial”. En Castillo Carballo, M.ª A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J.M. y Mora Gutiérrez, J.P. (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XVI Congreso Inter-*

- nacional de la ASELE. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones. 133-140.
- ARRATE CARRIQUIRY, G. (2005). "Material didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua a alumnos de Secundaria". En Álvarez, A.; Barrientos, L.; Braña, M.; Coto, V.; Cuevas, M.; De la Hoz, C.; Iglesias, I.; Martínez, P.; Prieto, M. y Turza, A. (Eds.). *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. 691-702.
- ARROYO GONZÁLEZ, M.ª J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Madrid: CNIIE.
- BALLANO OLANO, I. (Coord.) (2008). *Actas de las I Jornadas sobre Lengua, Currículo y Alumnado inmigrante*. Bilbao, 25, 26 y 27 de abril de 2007. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://docplayer.es/18289795-I-jornadas-sobre-lenguas-currículo-y-alumnado-inmigrante.html>
- BALLANO OLANO, I. (Coord.) (2009). *Lengua, currículo y alumnado inmigrante: Perfil y formación del profesorado. Actas de las II Jornadas sobre Lengua, Currículo y Alumnado inmigrante*. Bilbao, 24 y 25 de abril de 2008. Bilbao: Deusto publicaciones. Recuperado de: [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=116&Itemid=30](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=30)
- BALLANO OLANO, I. (Coord.) (2011). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante. Actas de las III Jornadas sobre Lengua, Currículo y Alumnado inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, Deusto digital. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspubo3.pdf>
- BARALO OTONELO, M. (2012). "Ámbitos multiculturales, géneros textuales y comprensión lectora en un examen de certificación lingüística para inmigrantes". En Blecua Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 134-144.
- BARALO OTONELO, M. y GUERRA INFANTE, R. (2010). "Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes". En De Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J.J. y Seseña Gómez, M. (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza - aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*. Salamanca: ASELE. 201-212.
- BEAVEN, T. (2002). "La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas" en Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (Eds.). *El español, lengua del mestizaje y de la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE. 180-190.
- BRAVO-GARCÍA, E.; GALLARDO-SABORIDO, E.; SANTOS DE LA ROSA, I. y GUTIÉRREZ, A. (Eds.) (2014). *Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927).
- B.O.C. de 3 de noviembre de 2004. Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2004/212/index.html>
- CABAÑAS MARTÍNEZ, M.ª J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: ASELE.
- CABAÑAS MARTÍNEZ, M.ª J. (2008). "El profesor de lengua española para alumnos inmigrantes en contextos escolares". En Barrientos Clavero, A.; Marín Camacho, J.C.; Delgado Polo, . y Fernández Barjola, M.J. (Eds.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. 305-317.

- CABRERA MONTESDEOCA, C. D. (2013). “La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos”. *RedELE, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera. Biblioteca Virtual RedELE*. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ\\_GAm3HoaE5PTGIWEImNko/view](https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3HoaE5PTGIWEImNko/view)
- CANDELA ROMERO, P. (2003). *Formación del profesorado de español a inmigrantes. Estado de la cuestión y posibles desarrollos*. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/ponencias/candela.htm>
- CÁRITAS ESPAÑOLA (2002). *Manual de lengua y cultura para inmigrantes*. Madrid: Cáritas.
- CENOS IRAGUI, J. y ETXANGUE ALCALDE, X. (Coord.) (2010). “Inmigración y aprendizaje de lenguas en comunidades con dos lenguas oficiales”. *Revista electrónica de investigación y didáctica*. Monográficos: Segundas Lenguas e Inmigración. Recuperado de: <http://issuu.com/letra25/docs/monografico-segundaslenguas-17?e=0>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CREDI (CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID) (2001). *Revista Notas. Educación de Personas Adultas*, 9. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/n5958.htm>
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja/Santillana Formación.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2003). *Método de enseñanza del español. Niveles: de transición a Intermedio, Intermedio I y II*. Madrid: Cruz Roja/Santillana Formación.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2013). “Bilingual education and Content and Language Integrated Learning (CLIC): research and its classroom implications”. *Revista padres y maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 349, 6-10. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padres-ymaestros/article/view/6-10/803>
- CUESTA ALBERTO, F. (2007). “La enseñanza del español como segunda lengua en contexto escolar: la realidad del aula en colegios e institutos”. En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 62-64.
- CUESTA ALBERTO, F. e IBARRA BUSTIZA, J. (2007). “L2 en contextos educativos: formación permanente del profesorado”. *Linred (Lingüística en la red)*, V, Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de: [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art6.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art6.html)
- EQUIPO CONTRASTES (1998). *Contrastes. Método de alfabetización en Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Central de publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- EL-MADKOURI MAATAOU, M. (2010). “¡Escuela e inmigración: el niño inmigrante en el sistema educativo”. En Botta, P.; Garribba, A.; Cerrón Puga, M.L.; Vaccari, D.; Silvestri, L.; Frattale, L.; Lefèvre, M.; Tedeschi, S.; Botta, S.; Caló Carducci, L. y Pastor, S. (Eds.). *Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*. Roma: Bagatto Libro. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih\\_17\\_8\\_068.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_068.pdf)
- ESTÉVEZ COTO, M. (1994). “La interculturalidad y en entorno en las clases de ELE y español como segunda lengua”. *Monográficos MarcoELE*, 8, 2009.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008). “Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno” en Moreno Sandoval, A. (Ed.). *Actas VIII Congreso de Lingüística General, 25-28 junio 2008*. Madrid: Universidad Autónoma. 655-674. Recuperado de: [www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf](http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf)
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2012). “Diálogo sobre la realidad de la enseñanza del español a inmigrantes adultos”. En Blecua

- Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 410- 419.
- FERNÁNDEZ-MERIO GUTIÉRREZ, P. (2014). “Disponibilidad léxica de inmigrantes: diferencias cualitativas de la variable sexo”. En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M.ª V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. 349-356.
- FERNÁNDEZ PESQUERA, C. (2011). “La Web 2.0. en la enseñanza de español a inmigrantes”. En Hernández González, C.; Carrasco Santoña, A. y Álvarez Rodríguez, E. (Eds.) *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso internacional de la ASELE*. Valladolid: ASELE. 243- 252.
- FERNÁNDEZ PESQUERA, C. (2012). “El uso de referentes en la enseñanza del español a inmigrantes”. En Blecua Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 429-438.
- FERNÁNDEZ PESQUERA, C. (2015). “La necesidad de adaptación constante en el aula de español a inmigrantes”. En Lamolda González, M.ª A. (Comp.) y Cruz Moya, O. (Ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Granada: ASELE. 337-344.
- FRANCOS MALDONADO, C. (2012). “Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales”. En Blecua Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 439-446.
- FRANCOS MALDONADO, C. (2014). “Propuestas para desarrollar una competencia intercultural y plurilingüe teniendo en cuenta la voz del alumnado”. En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M.ª V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. 379-384.
- FUENTE GARCÍA, M. DE LA. (2012). “Cómo enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento”. En Blecua Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 320-329.
- FUENTES GONZÁLEZ, A.D.; TRENCH PAREA, M.; VILLALBA MARTÍNEZ, F. y SIERRA MARTÍNEZ, F. (2012). “Español segunda lengua en contexto de inmigración”. En Blecua Falgueras, B.; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 42-62.
- GALVÍN ARRIBAS, I.; GARCÍA PARRA, B.; MORENO ARCHILLA, P; SANTIAGO, P. (1998). *Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM.
- GALLART FOS, A. (2012). “La enseñanza sin soporte escrito del español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados. Puesta en práctica de materiales” (Memoria de máster). *RedEle. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/aina-gallart.html>
- GALLEGO LÓPEZ, B. y LAGO SALCEDO, M.(2009). “El CREI como recurso de apoyo y formación en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua en contextos educativos”. En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*. Comillas: Fundación Comillas. 458-468.
- GARCÍA ARMENDÁRIZ, M.ª V; MARTÍNEZ MONGAY, A. M.ª y MATELLANES MARCOS, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2). Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

- GARCÍA-DELGADO JIMÉNEZ, B. (2009). "Adaptación de literatura para jóvenes extranjeros: una experiencia con alumnos de ELE inmigrantes de Secundaria". En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*. Comillas: Fundación Comillas. 534-550.
- GARCÍA JAREÑO, L. y MOLINA DOMÍNGUEZ, S. (2009). "El español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria". En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*. Comillas: Fundación Comillas. 486-501.
- GARCÍA GARCÍA, P. (1997). "El espacio comunicativo: entorno de enseñanza y aprendizaje para inmigrantes". En Moreno Fernández, F.; Gil Bürmann, M. y Alonso, K. (Eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 357-362.
- GARCÍA MARTÍNEZ, I. (2002). "Enseñanza del español a inmigrantes en educación de adultos de la región de Murcia. Una experiencia intercultural". En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (Eds.). *El español, lengua del mestizaje y de la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE. 308-315.
- GARCÍA MATEOS, C. (2003). "Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas". *Carabela*, 53, 105-130.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA OLIVA, C. y ISABEL SANZ, F. (2008). *Horizontes. Español nueva lengua*. Madrid: SM.
- GARCÍA PAREJO, I. (2000). "Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes". En Martín Zarrasquino, M.<sup>a</sup> A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y Variación Lingüística en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: ASELE. 349-358.
- GARCÍA PAREJO, I. (2003). "Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas". *Carabela*, 53, 45-64.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- GARRETA BOCACHA, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos editorial.
- GENESE, F. (1994). *Educating Second Language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GOENCHEA PERMISÁN, C. (2007). "Evaluación del funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas". En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 365-369.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (2007). "La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas". En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 606-610.
- GONZÁLEZ-BLANCO GARCÍA, E. (2004). "Gramática para el profesor y gramática para el alumno inmigrante". En Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J.M y Mora Gutiérrez, J.P. (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones. 412-418.
- GONZÁLEZ LAS, C. (Ed.) (2009). *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III encuentro de especia-*

- listas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- GONZÁLEZ MORENO, M. (2014). "Alfabetización de mujeres magrebíes a través de actividades relacionadas con la cocina intercultural". En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M.<sup>a</sup>V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. 411- 413.
- GRANDE RODRÍGUEZ, V. y RUEDA RUEDA, M. (2003). "Medios de comunicación e inmigración: una propuesta de interculturalidad". En Perdiguero Villarreal, H. y Álvarez Tejedor, A. (Eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. 922-938.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2013). *Entre palabras y voces. Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. Recuperado de: [http://www.equintanilla.com/documentos/entre\\_palabras\\_y\\_voces.pdf](http://www.equintanilla.com/documentos/entre_palabras_y_voces.pdf)
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2012). "Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)". (Memoria de doctorado DEA). Alicante: Universidad de Alicante. 35. Recuperado de: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.org>
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2001). "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". *Línred (Lingüística en la red)*. Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de: [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art3.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html)
- JIMÉNEZ ORTIZ, A.; AMUSQUIVAR ARIAS, L. y NOVO RODRÍGUEZ, M. (2000). *Manual para la enseñanza de castellano a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- LINARES GARRIGA, J.E. (2007). "Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español en la Región de Murcia". En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 65-75.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2003). "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *Carabela*, 53, 133-159.
- HERNÁNDEZ COROCHANO, D. (2010). *Guía bibliográfica sobre inmigración en España. Datos y reflexiones sobre la institucionalización de una comunidad académica (1999- 2009)*. Madrid: Instituto de Políticas y Bienes Públicos y Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado de: <https://goo.gl/DUw1Zi>
- HERVÁS LÓPEZ, M.<sup>a</sup> J.; PÉREZ LÓPEZ, J.M.; RUESCAS GRANADOS, I. y NAVARRO SÁNCHEZ, F. (2004). *El español para ti*. Almería: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2013/07/13/el-espanol-para-ti-iniciacion-en-ambientes-educativos-multiculturales/>
- HEVIA ARTIME, I. (2014). *Movimientos Migratorios en España. De la década prodigiosa de la inmigración a la recesión económica*. Madrid: Acem.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.
- JIMÉNEZ DE MAQUIRRIÁN PANTIGRO, A. (2006). "Integración de L2 y contenidos en la ESO para alumnos inmigrantes: la expresión oral en las unidades didácticas de Hana Svecová". En Balmaseda Maestu, E. (Ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2- LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja. 677-689.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994). "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching". *Tesol Quarterly*, 28, 1, 27-48. Traducido por Marcos Cánovas: "La situación posmétodo: estrategias emer-

- gentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”. Recuperado del CVC Cervantes: <https://googl/EXf448>
- LINARES GARRIGA, J.E. (2007). “Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes” *Linred (Lingüística en la red). Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de: [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art5.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art5.html)
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2007). “Proyecto Anti-Citizenship through language tuition”. En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 365-369.
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2008). “El español como lengua de instrucción en la escuela”. Memoria del máster de español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*. 35. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.org>
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2009). “El español con fines laborales para alumnado inmigrante sin experiencia escolar”. En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*. Comillas: Fundación Comillas. 1159-1168.
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2012). “El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) para alumnado inmigrante, refugiado y solicitante de asilo”. En Blecua Falgueras, B; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 580-587.
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2013). “La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje del español como L2 para neolectores”. En Contreras Izquierdo, N. M. (Ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: ASELE. 375-384.
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2014). “El síndrome de Ulises y el manto de Penélope, o cómo tejer redes afectivas para afrontar la diversidad en el aula de EL2”. En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M.<sup>a</sup> V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE. 511-521.
- LLORENTE PUERTA, M.<sup>a</sup> J. (2015). “La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva”. En Lamolda González, M.<sup>a</sup> A. (Comp.) y Cruz Moya, O. (Ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Granada: ASELE. 559-568.
- LÓPEZ PÉREZ, M.<sup>a</sup> V. (2004). “Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción para su enseñanza en español/L2 a inmigrantes”. En Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> A.; Cruz Moya, O; García Platero, J.M y Mora Gutiérrez, J.P. (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. 534-541.
- LOUREIRO GONZÁLEZ, P. y CALATAYUD ÁLVAREZ, L. (1998). “La enseñanza del español a colectivos e individuos inmigrantes”. En Jiménez Juliá, T.; Losada Aldrey, M.<sup>a</sup> C. y Márquez Caneda, J. F. (Eds.). *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: ASELE. 233-237.
- MARTÍN LERALTA, S. (2009). “Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y laboral”. En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE*. Comillas: Fundación Comillas. 719-738.
- MARTÍN LERALTA, S. (2011). “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de prueba del examen DILE”. *Lengua y Migración*, 3:1, 87-104.
- MARTÍN LERALTA, S. y MELERO CAMPOS, M.J. (2012). “Las estrategias de cortesía en la in-

- teracción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes”. En Blecua Falgueiras, B; Borrell, S.; Crous Castañe, B. y Sierra Martínez, F. (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE*. Girona: ASELE. 549-560.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2001). “Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes”. *Linred (Lingüística en la red)*. Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de [http://www.linred.es/numero5\\_ane\\_x01\\_Art1.html](http://www.linred.es/numero5_ane_x01_Art1.html)
- MATEO GARCÍA, M.<sup>a</sup> V. (1995). “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”. *REALE*, 3, 117-127.
- MENÉNDEZ MAYORAL, M.<sup>a</sup> J.; OCHOA GÓMEZ, G. y ORTIZ TERUEL, R. (2010). *Trazos. Curso de español y lectoescritura*. Madrid: Edinumen.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”. *Didáctica*, 7, 241-254. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1998). *Cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Barcelona: GRAMC.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2003). “Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes”. *Carabela*, 53, 5-24.
- MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007). “Alfabetización de personas adultas inmigrantes”. *Linred (Lingüística en la red)*. Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de [http://www.linred.es/numero5\\_ane\\_x01\\_Art2.html](http://www.linred.es/numero5_ane_x01_Art2.html)
- MORENO GARCÍA, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Libros de la Catarata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999). “Enseñanza - aprendizaje de lenguas e inmigración. Didáctica y solidaridad”. En Franco, M.; Soler, C.; de Cos, C.; Rivas, M y Ruiz, F. (Eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 473-480.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2003). “Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria”. *Carabela*, 53, 25-43.
- ORTE GALÁN, P. y VIANA MARTÍNEZ, M. (2004). *Vine- Ven. Materials didàctics per a l'atenció educativa de l'alumnat immigrant*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/web/dgplgm/vine>
- PAJARES ALONSO, M. (2007). *Inmigrantes del Este. Procesos migratorios de los rumanos*. Madrid: Icaria.
- PARRA I NUÑO, S. (1996). “Actitudes básicas del profesor con los trabajadores extranjeros extracomunitarios”. GRAMC. *Monográficos MarcoELE*, 9, 2009. Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua, 1996.
- PASTOR CESTEROS, S. (1999). “Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera”. En Jiménez Juliá, T., M.<sup>a</sup> C. Losada y Márquez, J.F. (Eds.). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela. 255-260.
- PASTOR CESTEROS, S. (2003). “La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas”. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. 503-514.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). “La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes” en Cano López, P. (Coord.). *Actas del VI Congreso de Lingüística General*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago. 519-530.
- PASTOR CESTEROS, S. (2005). “Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación”. *Hispanogalia*, 1, 53-167.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). “La enseñanza del español como lengua vehicular en con-

- textos académicos”. MarcoELE, 2, Recuperado de [http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043fo2/contextos\\_academico\\_s\\_Susana\\_Pastor.pdf](http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043fo2/contextos_academico_s_Susana_Pastor.pdf)
- PASTOR CESTEROS, S. (2007). “Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes”. *Linred (Lingüística en la red)*. Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art7.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art7.html)
- PAYRATÓ, L. (2003). *De profesión, lingüista. Panorama de la Lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel letras.
- RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G. (2008). *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía y Caja Rural del Sur.
- RÍOS ROJAS, A.; GARCÍA GARCÍA, P. y GARCÍA GRANADOS, D. (2017). “El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes”. *Linred (Lingüística en la red)*. Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Recuperado de [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art8.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art8.html)
- ROBLES ÁVILA, S. (2001). “Lengua y cultura españolas para inmigrantes. Ventajas de emplear recursos tecnológicos en la programación docente”. En Gimeno Sanz, A. M.<sup>a</sup> (Ed.). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia: Editorial U.P. V. 307-316.
- ROCA MARÍN, S. (2004a). “Alumnado extranjero en Secundaria”. *Revista Saudíña*, 11, 30-31. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/207103688/Alumna-Do-Extra-n-Jero-Santiago-Roca>
- ROCA MARÍN, S. (2004b). “La formación del profesorado de E/L2 en la ESO en la Comunidad de Valencia”. En Castillo Carballo, M.<sup>a</sup> A.; Cruz Moya, O; García Platero, J.M y Mora Gutiérrez, J.P. (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. 748-753.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, A. (2013). “Alfabetización de adultos neolectores en español como segunda lengua: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje del vocabulario. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera”. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 36. Recuperado de: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- RUIZ FAJARDO, G. y RÍOS ROJAS, A. (Eds.) (2008). *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Unia y Fundación Caja Rural del Sur.
- RUIZ JIMÉNEZ, M.<sup>a</sup> S. (2004). *UDICOM. Unidades Didácticas de Compensatoria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/udicom/indexb.htm>
- SÁNCHEZ MORILLA, C. M. (2014). “Profesorado de enseñanza de español a inmigrantes adultos: proyectos de formación”. En Bravo-García, E., et al. (Eds.). *Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla.
- SANROMA DÍAZ, J. (2001). *En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes*. Madrid: Departamento de Educación de ASTI. Fundación Santa María.
- SIGUÁN SOLER, M. (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: Horsori.
- SIMICH-DUDGEON, C. (1989). *Alfabetización en inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa*. Biblioteca del profesor, antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/simich.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/simich.htm)
- SOLÍS CASCO, J. M. (2008). “Retos para el profesor de E/LE en contextos educativos: construir puentes entre el aula de español y el

- aula de referencia". En Barrientos Clavero, A.; Marín Camacho, J.C.; Delgado Polo, V. y Fernández Barjola, M.J. (Eds.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. 835-840.
- SOTO ARANDA, B. (2010). "La adquisición de E/ L2 como lengua de acogida para fines académicos: esquemas discursivos en estudiantes de ESO procedentes de Marruecos". En Botta, P.; Garribba, A.; Cerrón Puga, M.L.; Vaccari, D; Silvestri, L.; Frattale, L.; Lefèvre, M; Tedeschi, S.; Botta, S.; Caló Carducci, L. y Pastor, S. (Eds.). *Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*. Roma: Bagatto Libro. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih\\_17\\_8\\_070.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_070.pdf)
- TRUJILLO SANZ, F. (2006). "La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup>T. (1999a). "La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados adultos". *Ofrim Suplementos: Educación e inmigración*. 131-155.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup>T. (1999b). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2000). "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48, 85-110.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español en Educación Primaria y Educación Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación de Murcia.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2002). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2003). *Recursos para la enseñanza del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y Segundo Ciclo de la ESO*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2005). "La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes". *Glosas didáctica*, 15, 74-83. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2006). "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes". *Monográficos MarcoELE*, 10.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2007). "Aproximación al español como lengua de instrucción". *Linred: Lingüística en la Red*, 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345413>
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2007). "Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 80-87.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2009a). "Los programas de L2 para adultos inmigrantes". En González, C. (ed.). *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas: documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Granada: Port-Royal. 27-32.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2009b). "Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE)". *Frecuencia L*, 58-62.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> T. (2010). "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes". En Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Madrid: Fundación Actilibre, 163-184 (Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico, 10, 2010).

- 
- VV.AA. (2004). *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm>
- VV.AA. (2006). *Propuestas de Alicante. II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Madrid: Edinumen. Recuperado de: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>
- ZAPICO ALONSO, L. y PRADO IBÁN, E. (2007). *Enseñanza del Español como Lengua Vehicular a Alumnos Inmigrantes (Unidades didácticas y Orientaciones para la Educación Secundaria Obligatoria)*. Madrid: CEP.

CREENCIAS SOBRE ENSEÑANZA/  
APRENDIZAJE EN DOCENTES  
Y ALUMNOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las creencias de los docentes es un fenómeno relativamente novedoso en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas y lenguas extranjeras y, de hecho, todavía lo es más en el caso del español. No obstante, es preciso subrayar, como destacan Kalaja y Ferreira Barcelos (2003), que no lo es tanto en otros campos como la psicología o la antropología. En realidad, los trabajos sobre las creencias surgieron en dichas áreas y su transferencia al ámbito de la educación se produjo antes que al de la enseñanza de idiomas: “Although beliefs have been an important concept in Anthropology, Psychology, and Education for quite some time, in Applied Linguistics they have been of interest only since the mid 1980s” (Kalaja y Ferreira Barcelos, 2003:1). De hecho, fueron Wenden en 1986 y Holec y Horwitz en 1987 los pioneros en realizar investigaciones de este tipo. Conviene precisar que gracias a ellos esta línea de estudio se consagró como tal, pero, por supuesto, podemos dar cuenta de sus antecedentes teóricos. En relación con estos últimos, Cabezuelo Martín (2006) afirma que se considera que el punto de partida del estudio del pensamiento y las creencias es el informe presentado por Clark y Petterson (1986) en la *Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza*, celebrada en 1974. Asimismo, tal como Barrios Espinosa (2005) advierte, es necesario tener en cuenta que las investigaciones en general sobre la cognición del profesor en el campo de la educación tienen como origen la publicación en 1968 de la obra de Jackson *Life in Classrooms*, en la que se plantea la necesidad de investigar sobre lo que pasa en el aula y lo que

sustenta las prácticas docentes. Zheng (2009:75) advierte que desde mediados de 1970 y hasta principios de 1980, los estudios se centraron principalmente en la toma de decisiones de los docentes, sobre cómo los docentes manejan sus aulas, plantean las actividades, planifican las clases, juzgan a los estudiantes, etc. Fue ya en los años 90 del siglo pasado cuando se produjo la ampliación del concepto y del campo de estudio (Ballesteros, 2000; Zheng, 2009) encaminándose hacia la descripción del conocimiento profesional del enseñante, incluyendo en el término ‘conocimiento’ un concepto más amplio que el simplemente cognitivo. La eclosión de la investigación se produjo a raíz de varios factores. En primer lugar, el desarrollo en el campo de la psicología cognitiva de la idea de que la cognición determina la acción humana. En segundo lugar, la necesidad de comprender el porqué de los constantes fracasos en múltiples reformas educativas. Borg, citado por Birello (2012:88), apunta a este respecto que la necesidad de estudiar las creencias: “became particularly true when we looked at large scale educational reforms which never seemed to have the desired impact although a lot of time and money were invested in trying to get teachers to change”. Por último, es de destacar la evolución apreciada en los programas de formación de docentes que han pasado de una formación prescriptiva a una formación de docentes reflexivos.

### 2. DEFINICIÓN Y ENFOQUES DE ESTUDIO DE LAS CREENCIAS

Una vez dibujado el panorama histórico del campo de investigación, es necesario delimitar el objeto de estudio. Tal como reflejan autores como Pajares (1992), Mansour (2009), Bingimlas y Hanrahan (2010) o Woods (2003), definir el término *creencia* es una tarea compleja. De hecho, Bingimlas y Hanrahan (2010:416) afirma-

---

ron que “beliefs are one of the most difficult concepts to define”. Una de las grandes dificultades que plantea la definición de las creencias se debe a la diversidad de términos y definiciones que los investigadores han ido asignando a lo largo de los años a esta línea de investigación. Borg (2003) y Cambra Giné (2003) señalan a este propósito que han sido definidos términos idénticos de diferentes maneras y se han usado diferentes términos para describir conceptos similares y, en consecuencia, esta proliferación ha llevado a una confusión definitoria. Cambra (2000) subraya que existe una gran abundancia de términos que ponen en evidencia la riqueza fenomenológica o, si somos más pesimistas, la indefinición de las nociones que están en juego. Según Kalaja y Barcelos (2003) la variedad de términos y definiciones pone de relieve la importancia del concepto en Lingüística Aplicada.

Es de destacar que la diversidad de conceptos manifiesta, por un lado, el interés de un gran número de estudiosos por esta línea de investigación, una “richesse phénoménologique” en palabras de Cambra Giné (2003:207); pero, por otro lado, puede llegar a hacer invisible este campo de estudio en el mundo de la investigación educativa. No es de extrañar que incluso la comunidad educativa se quede perpleja cuando un investigador nombre uno de los siguientes conceptos como tema en torno al cual gira una investigación que está llevando a cabo: *las teorías folklingüísticas del aprendizaje, representaciones de los aprendientes, teorías implícitas sobre el aprendizaje, representaciones, filosofía de aprendizaje de los alumnos, conocimiento metacognitivo, creencias, creencias culturales, cultura de aprendizaje, cultura de aprendizaje de lenguas, cultura de aprendizaje, beliefs-assumptions-knowledge (BAK), resonancias pedagógicas, creencias y concepción del aprendizaje, imágenes o metáforas, cognición de los docentes, percepciones de los docentes, creencias-representaciones-saberes (CRS), etc.*

Aunque este campo de estudio se conoce por la gran variedad de términos, Cambra (2000) afirma que en la tradición educativa e investigadora anglófona el término que más se ha usado es el de *creencias (beliefs)*. Por su parte, Usó Vi-

ciedo (2007), citando a Ballesteros et al. (2000), afirma que los términos más usados en la bibliografía en español son *creencias, concepciones, pensamientos, representaciones, conocimientos o saberes*. Los términos más usados en las investigaciones llevadas a cabo en francés son *représentations, croyances et pensée enseignante*.

Barcelos (2003), tras una revisión crítica de la literatura sobre el campo de estudio que nos atañe, clasifica los estudios de las creencias en tres enfoques distintos: el enfoque normativo, el enfoque metacognitivo y el enfoque contextual. La clasificación de Barcelos (2003) es la que seguiremos en esta revisión de literatura científica porque resume desde un planteamiento sistemático y global la disparidad y diversidad terminológica en torno al estudio de las creencias.

## 2.1. EL ENFOQUE NORMATIVO

Según Barcelos (2003) el término normativo fue acuñado por Holliday (1994) para referirse a los estudios que destacan que las creencias de los alumnos son el reflejo de cómo actúan en el aula. Los estudios de este enfoque definen las creencias como el conjunto de ideas preconcebidas que tienen los alumnos/docentes sobre la lengua y sobre cómo se enseña/aprende un idioma y que, por ende, influyen en sus actitudes y toma de decisiones en el aula. Se supone que, como apunta Ramos Méndez (2007), tanto discentes como maestros llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. Según Ponce (2013) los estudios de esta perspectiva han establecido una relación directa entre las *creencias* y las *acciones*, implicando que las ‘creencias productivas’ conducirán en un aprendizaje exitoso mientras que las ‘creencias contraproducentes’ resultarán en la utilización de estrategias inadecuadas para el aprendizaje.

Los estudios que se enmarcan en este enfoque usan generalmente el enfoque cuantitativo y más precisamente el cuestionario con escalas tipo Likert como instrumento para medir las creencias de los alumnos y docentes. Como subraya Gómez Muñoz (2010) la metodología de

---

estos enfoques tradicionalmente ha utilizado los cuestionarios BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) o los ha usado como base para elaborar cuestionarios propios. A nivel metodológico, según Barcelos (2003), este enfoque tiene ventajas y límites. En primer lugar, permite al investigador recopilar en poco tiempo una gran cantidad de información sobre los sujetos investigados. La principal desventaja de los estudios llevados a cabo en este enfoque radica en que como se trata de cuestionarios con preguntas cerradas escala tipo Likert, no permite al encuestado ir más allá de los ítems o respuestas que aparecen en las encuestas. A este respecto, Ramos Méndez (2007) advierte que este instrumento nos permite averiguar con cierto grado de exactitud cuáles son sus creencias de los informantes en torno a diferentes temas, pero no sabemos por qué, qué experiencias de aprendizaje previas han podido influir.

## 2.2. EL ENFOQUE METACOGNITIVO

A diferencia del enfoque normativo, los estudios que se enmarcan en esta perspectiva consideran las creencias como el *conocimiento metacognitivo* de los alumnos/docentes que les permite, en primer lugar, plantear reflexiones sobre cómo se aprende/enseña una lengua y, en segundo lugar, valorar su experiencia de aprendizaje y sacar conclusiones. Barcelos (2003) apunta que el punto de partida en los estudios que encaminan en este enfoque es que los estudiantes piensan acerca de su proceso de aprendizaje del idioma y son capaces de articular algunas de sus creencias. En la misma línea, Wenden (1986), citado por Barcelos (2003), afirma que se presupone que los aprendices de una lengua son capaces de hablar de la lengua que están aprendiendo, de su competencia lingüística en la lengua en cuestión, de los resultados y los esfuerzos de aprendizaje que realizan para aprenderla y su papel en el aprendizaje, y del mejor método de aprendizaje de la misma. En este caso, las creencias les permiten a los docentes/alumnos reflexionar sobre el aprendizaje y tomar conscientemente decisiones y pensar estrategias de E/A suscepti-

bles de posibilitar o potenciar el éxito del aprendizaje de la lengua. Barcelos (2003) subraya que, igual que en el enfoque anterior, las creencias y las acciones mantienen una relación recíproca de causa-efecto. Si en el enfoque anterior se ha hablado del trabajo de Horwitz (1985) como base teórica y metodológica para los estudios, en este enfoque Wenden (1986, 1988) es quien representa la figura pionera en los estudios que fundamentan este enfoque. Barcelos (2003) deja claro que si bien Wenden define el pensamiento del profesorado/estudiante como conocimiento metacognitivo, al mismo tiempo establece una distinción entre las creencias y el conocimiento metacognitivo. Define las creencias como ideas personales, subjetivas y a veces inconscientes y que inciden inconscientemente en el aprendizaje (como en el enfoque normativo), distinto al conocimiento metacognitivo que tiene que ver con las ideas y estrategias objetivas y conscientes, si bien a veces pueden resultar inconscientes y erróneas. Por esta razón Ramos Méndez (2005) apunta que el enfoque metacognitivo tiene como ventaja que los aprendientes son más conscientes de sus estilos y estrategias de aprendizaje, así como de las creencias que pueden llevarles a mejorar su propio proceso de aprendizaje. El conocimiento metacognitivo del que hablamos se refiere a lo que Woods (1996) en su modelo del *Beliefs Assumptions and Knowledge* (BAK) denomina conocimiento. Otra distinción que plantea Wenden (1988) entre creencias y conocimiento metacognitivo es que el conocimiento metacognitivo es como una representación de la experiencia de aprendizaje, no surge de la nada, son estrategias que nacen de la valoración que uno hace de su experiencia de E/A y son más resistentes al cambio.

La metodología utilizada en las investigaciones que siguen este enfoque es cualitativa. Los instrumentos de recopilación de datos son las entrevistas semiestructuradas y de los autoinformes o diarios. Se utiliza los mencionados instrumentos para dar la oportunidad a los informantes de expresarse abiertamente sobre el tema objeto de estudio. De hecho, Barcelos (2003:19), hablando de las ventajas de este en-

---

foque, sostiene que “the use of interviews gives learners the opportunity to elaborate and reflect on their experience. Interviews allow students to define and evaluate the learning process in their own terms”. La principal desventaja de este enfoque es que limita el estudio de las creencias a los rasgos metacognitivos obviando así la dimensión normativa y contextual del estudio de las creencias.

### 2.3. EL ENFOQUE CONTEXTUAL

Según Ramos Méndez (2005), en los estudios caracterizados por el enfoque contextual, las creencias forman parte del contexto en el que están inmersos los aprendientes. Dicho de otro modo, las creencias que tienen los alumnos/docentes no son personales ni dependen de ellos mismos, sino que vienen moldeadas por el contexto sociocultural y socioeducativo. Por otra parte, la relación entre las creencias y las acciones depende del contexto de aprendizaje. Por eso, la metodología empleada en las investigaciones regidas por este enfoque es de corte etnográfica (la observación en clase, los diarios, el análisis de metáforas y el análisis del discurso). Lo común en las investigaciones orientadas en este paradigma es el uso de más de un instrumento de recogida y análisis de datos. Asimismo, la triangulación de los resultados es un procedimiento común en este tipo de estudio. En lo que se refiere a las ventajas de este enfoque, Barcelos (2003) advierte que dan la posibilidad al investigador de usar distintos tipos de métodos de investigación, siempre y cuando sean cualitativos. En cambio, la limitación más destacada de este enfoque es que el uso de observaciones en el aula, el análisis de metáforas son procedimientos que requieren mucho tiempo y dedicación.

### 3. CONCLUSIONES

Al final de esta sucinta presentación de la conceptualización y enfoques de investigación sobre las creencias, se advierte que existe una gran variedad de definiciones y términos para referirse a las creencias. Esa gran variedad ter-

minológica y definitoria, que Barcelos (2003) resume en tres enfoques, se debe pues a las distintas posturas científicas de los investigadores que han trabajado en nuestro campo de saber. No obstante, es preciso destacar que cualquiera que sea el enfoque de estudio adoptado en un estudio, el denominador común del análisis del pensamiento de los docentes/discentes es que las creencias que los profesores/alumnos tienen sobre la enseñanza/aprendizaje de una lengua y/o sobre la lengua misma es un factor imprescindible para analizar y determinar las actitudes, actuaciones y toma de decisiones de los mismos en el aula. Aunque hasta la fecha los investigadores de este campo de estudio no han llegado a un consenso sobre el uso de un término o definición inclusiva, como apunta Cambra (2000) hay un consenso entre los numerosos investigadores por considerar que las creencias de los profesores tienen un efecto sobre cómo perciben su tarea y sobre sus comportamientos ya actuaciones en clase. Richards y Lockhart (2008) concluyen que dichas creencias son el soporte de gran parte de las decisiones y acciones de los profesores. Este panorama histórico da cuenta de la evolución de los trabajos sobre las creencias del profesorado desde sus orígenes en los que se obviaba por completo la perspectiva del alumnado. De hecho, no fue hasta que llegaron las innovaciones metodológicas que se centraban en el estudiante como foco del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando comenzaron a surgir estudios sobre sus creencias. Así, se comenzó a tener en cuenta la perspectiva de los aprendices para comprender qué pasaba en el aula y por qué, así como para conocer también qué opinaban ellos al respecto. Por lo tanto, en trabajos recientes se observa que se da una importancia cada vez más notoria en el estudio de las creencias de los alumnos.

OSCAR KEM-MEKAH KADZUE  
Universidad de Lleida  
[oscardokem@yahoo.es](mailto:oscardokem@yahoo.es)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), un estudio de caso* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BARCELOS, A.M.F. (2003). "Researching beliefs about SLA: A critical review". En Kalaja, P. y Barcelos, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 7-33.
- BARCELOS, A.M.F. (2013). "Recent developments on beliefs about language learning and teaching". En Esparza Barajas, E. R. y Castillo Zaragoza, E. D. (Coords.). *Beliefs about language teaching. Different contexts and perspectives*. México: Pearson Educación. 3-16.
- BARNARD, R. y BURNS, A. (2012). *Researching language teacher cognition and practice. International case studies*. Toronto: Multilingual Matters.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. (2005). "La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE". *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 33-54.
- BERNAT, E. y GVOZDENKO, I. (2005). "Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions". *The Electronic Journal for English as a Second Language TESL-EJ*, 9,1,1-21.
- BINGIMLAS, K. y HANRAHAN, M. (2010). "The relationship between teachers' beliefs and their practice: how the literature can inform science education reformers and researchers". En Tasar, M. F. y Çakmakci (Eds.). *Contemporary science education research: international perspectives*. Ankara: Pegem Akademi. 415-422.
- BIRELLO, M. (2012). "Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5, 88-94.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C. y TIGHT M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- BORG, S. (1999). "Teachers' theories in grammar teaching". *ELT Journal*, 3, 53. 157-167.
- BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36, 81-109.
- BREN, M. P. (1991). "Understanding the Language Teacher". En Phillipson, R.; Kellerman, E.; Selinker, L.; Sharwood Smith, M. y Swain, M. (Eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Philadelphia: Multilingual Matters. 213-233.
- CABEZUELO MARTÍN, M. (2006). *Creencias y Actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*. TFM. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en la Biblioteca virtual RedELE, 5. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html> [Consultado el 14/10/2014]
- CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- CAMBRA, M. (2000). "El pensament del professor". En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Eds.). *Reserca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Editorial Graó. 159-170.
- CAMPS, A., RÍOS, I. y CAMBRA, M. (2000). *Reserca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARO MUÑOZ, M. (2010). *Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico*. TFM. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/MinervaCaro.html> (Consultado el 14/10/2014)
- COTS, J. M.; LLURDA, E. e IRÚN, M. (2007). "Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo". En Monroy Casas, R. y Sánchez Pérez, A. (coord.): *Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Universidad de Murcia. 373-379.
- GÓMEZ MUÑOZ, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso* (TFM). Barcelona: Universitat de Barcelona.
-

- GÓMEZ MUÑOZ, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso* (TFM). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.<sup>a</sup> V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HORWITZ, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". En Wenden, A. y Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall. 119-129.
- HORWITZ, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.
- HORWITZ, E. K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies". *System*, 27(4), 557-576.
- KALAJA, P. y BARCELOS, A. M. F. (2003). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2015a). "El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún". *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2, Monográfico: *La figura del profesorado de ELE*. 1-20. Recuperado de <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-09.pdf> [Consultado el 25/12/2015]
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2015b). "Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje". En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M.<sup>a</sup> V. y Santamaría Martínez, R. (Eds.). *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Getafe: ASELE. 469-478.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. (Tesis doctoral). Lleida: Universitat de Lleida.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2003). "Creencias relativas al aprendizaje al aprendizaje de una lengua extranjera". *CAUCE, Revista internacional de filología y su didáctica*, 28, 219-234.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2011). "Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI, 1-2, 103-124.
- MCBRIDE, K. (2009). "Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Revista Universum*, 24, 92-112.
- PAJARES, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2004). "Una lengua no puedo aprenderla solo/a. Profesores y alumnos en la reflexión de los aprendices". En *XIV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/ramos.pdf> [Consultado el 13/10/2015]
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: Dimensiones individuales y culturales*, 10. Monografías de ASELE.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2010). "Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera". *MarcoELE*, 10, 105-116.
- RAMOS, C. Y LLOBERA, M. (2010). "Me gustó, porque era una enseñanza viva...": Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso". *Porta Linguarium*, 14, 123-140.
- RAMOS, C. (2004). "Lo que quieren mis alumnos es gramática y más gramática...: las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua" en *1º encuentro práctico de profe-*

- 
- sores de ELE en Alemania. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/ramos.pdf> [Consultado el 13/10/2015]
- REDONDO CAMPILLOS, A. B. (2010). *Las creencias de tres profesores italianos de ELE: Estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no-nativo* (TFM) Barcelona. Universidad de Pompeu Fabra. Publicada en *MarcoELE*. II.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- RICHARDS, J., GALLO, P. y RENANDYA, W. (2001). "Exploring teachers' beliefs and the processes of change". *The PAC Journal*, 47-48.
- SERRANO SÁNCHEZ, R. C. (2010). "Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior". *Revista de educación*, 352, 267-287.
- URBÁN PARRA, J. F., LÓPEZ LÓPEZ, S. y DíEZ PLAZA, C. L. (2010). "Análisis de creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado". Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2011/10\\_urban\\_lopez\\_diez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/10_urban_lopez_diez.pdf) [consultado el 17/03/2014]
- URBÁN, J.F., LÓPEZ, S. y DíEZ PLAZA, C.L. (2011). "Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado". En Sánchez González, J. (Coord.). *Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística*. Orán: Instituto Cervantes de Orán. 75-98. Recuperado de <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf> [consultado el 05/08/2014]
- USÓ VICIEDO, L. (2009). "Las creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español". *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 9, 1-32.
- USÓ VICIEDO, L. (2012). *Las creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. (Tesis doctoral). Barcelona. Universitat de Barcelona.
- WENDEN, A.L. (1986). "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts". *Applied Linguistics*, 7 (2), 186-205.
- WENDEN, A.L. (1998). "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Editorial Edinumen.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZHENG, H. (2009). "A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices". *Journal of Cambridge studies*, 4.1, 73-81.
-



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

---

**EL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE ELE: GÉNEROS DISCURSIVOS, VALORES Y CULTURA**

---

**I. INTRODUCCIÓN**

La proliferación de trabajos acerca de la utilidad de los cortometrajes para la enseñanza de segundas lenguas ha concedido a este recurso didáctico una importancia que hace una década estaba limitada a los largometrajes. Cada vez son más los estudios que centran su atención en este género cuyas características se consideran óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Thaler, 2017). Entre ellas la que más destaca es la relacionada con su duración, ya que, en muchos casos, no superan los 10 minutos y esto permite que puedan trabajarse en una única sesión. En consecuencia, esto produce una condensación de contenidos que influye en la sencillez del léxico, la expresividad de los recursos empleados y la inclusión de numerosos guiños pragmáticos y socioculturales (Ontoria, 2007).

Al igual que ocurre con los largometrajes, los cortos son una fuente de input lingüístico que permite observar cómo se usa la lengua en contextos reales de comunicación, pero no solo la comunicación oral, sino también la no verbal: la kinésica, la proxémica o la háptica, entre otras, en este caso, pueden analizarse directamente en su contexto (López, 2011). Es así, también, como el estudiante desarrolla la competencia audiovisual, es decir, va adquiriendo las habilidades necesarias para la comprensión de textos auditivos y visuales.

Además de llevar implícitos estos beneficios, resulta interesante tener en cuenta que los cortos permiten llevar a cabo dinámicas de diversa naturaleza y que dan lugar a múltiples agrupaciones: trabajo individual, por parejas, grupal... Esto hace que el aprendiz se enfrente a diversas maneras de comunicación inter pares. Esta variedad también fomenta, directamente, la mo-

tivación, ya que implica una ruptura de la monotonía o de la rutina de aula (Soriano, 2010). De la misma manera, estas recreaciones filmicas, tienen un alto contenido cultural y permiten abordar su visualización desde un enfoque intercultural (Cobo, 2010). Incluso, se ha apuntado a su validez como herramienta para abordar la literatura de segundas lenguas de manera paralela a las obras con el fin de ir más allá del contenido y favorecer la comprensión de la obra en sí misma (Pérez, 2017).

Así, en esta propuesta didáctica se busca que, además de emplear el cortometraje como recurso para la realización de tareas que puedan contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, se puedan trabajar, de manera simultánea cuestiones como son los valores sociales y otros aspectos de índole cultural (Sánchez y Ferreira, 2012). En consecuencia, se presentan unas actividades organizadas en dos partes fundamentales. La primera es una descripción general en la que se deja constancia del alcance de esta propuesta, de los destinatarios para los que se ha diseñado, la temporización, los contenidos y los objetivos específicos que se trabajan, así como los materiales necesarios para su puesta en marcha, la evaluación y los materiales. Para el diseño de estas dimensiones se ha tenido en cuenta lo establecido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002). En la segunda parte se explican, de manera pormenorizada, las subactividades en las que se divide, junto con indicaciones acerca del rol que deben adoptar docente y alumnado en cada caso.

**2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA****ALCANCE**

Desarrollo de las diferentes subcompetencias que engloba la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística y discursiva.

En la propuesta se trabajan, de manera integrada, diversas actividades de uso de la lengua: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual e interacción oral.

#### NIVEL Y PERFIL DE LOS DESTINATARIOS

Esta actividad está diseñada para estudiantes de nivel B2 que se encuentren tanto en situación de inmersión, como en sus países de origen. Apta para público joven y adulto.

#### TEMPORIZACIÓN

Dos sesiones de una hora.

	Sesión 1					Sesión 2				
	15'	10'	15'	10'	10'	5'	10'	15'	20'	10'
Actividad 1										
Actividad 2										
Actividad 3										
Visualización										
Actividad 4										
Transición										
Actividad 5										
Actividad 6										
Actividad 7										
Actividad 8										

#### CONTENIDOS

##### a) Saber

- Conocimientos de la cultura hispanohablante: ámbito cinematográfico
- Léxico asociado al desempeño de la tarea.
- Características discursivas del tipo de texto que es objeto de estudio (crítica cinematográfica). Convenciones textuales.

##### b) Saber hacer

- Realizar hipótesis a partir de estímulos visuales.
- Reconocer los rasgos y partes de un texto (crítica cinematográfica).
- Realizar composiciones escritas sobre un tema del que disponen información previa.
- Hacer uso de estrategias para la resolución de dificultades durante el desarrollo de las actividades.
- Construir el conocimiento a partir de la interacción con pares.

##### c) Ser

- Hablante plurilingüe con actitud positiva con respecto a la lengua meta.
- Hablante con actitudes positivas hacia la diversidad.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interactuar sobre temas culturales.
- Reconocer el léxico asociado a la temática del cine.

- Realizar hipótesis y anticipar contenido.
- Buscar información en medios virtuales.
- Comprender un estímulo audiovisual y hacer inferencias.
- Reflexionar acerca de cuestiones asociadas a la inclusión.
- Identificar los rasgos del género textual “crítica cinematográfica”.
- Responder a una tarea de expresión escrita con eficacia comunicativa.

### MATERIALES

- Proyector.
- Pizarra y demás recursos del aula.
- Corto “Cuerdas”.

### EVALUACIÓN

Será necesario llevar a cabo una evaluación de cómo los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje, así como una evaluación crítica o interna del propio proceso para llevar a cabo mejoras de cara a próximas aplicaciones de esta propuesta.

#### a) Externa

La evaluación de los logros obtenidos por parte del estudiante se dividirán en los cuatro apartados que se detallan a continuación.

- 50% - Composición del texto de acuerdo con lo trabajado durante las sesiones.
- 15% - Comprensión lectora (online y crítica cinematográfica).
- 15% - Expresión e interacción oral (formulación de hipótesis, interacción sobre tema cultural, reflexiones, etc.).
- 20% - Motivación, interés mostrado y participación.

#### b) Interna

Evaluación de la práctica docente llevada a cabo: ¿Cuáles son las dificultades que se han manifestado en la aplicación de esta propuesta? ¿Cuáles han sido los éxitos individuales y grupales? ¿Qué cabría mejorar de cara a futuras puestas en práctica de esta propuesta?

## 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

### ACTIVIDAD 1A.

#### VAMOS A HACER UNA LISTA DE LAS PELÍCULAS EN ESPAÑOL QUE CONOCEMOS

En pequeños grupos, tienen que realizar una lista de todas las películas que conocen cuya lengua, en la versión original, sea el español. El docente realizará una lista en la pizarra y los estudiantes, posteriormente, tendrán que buscar en Internet si han acertado y de qué país son. También se les preguntará si han visto alguna de ellas y tendrán que comentar a los compañeros brevemente el argumento de dicha película.

### 1B.

#### ¿Y CUÁNTOS CORTOMETRAJES CONOCEMOS?

Se realiza la misma actividad que en la dinámica precedente. Una vez finalizada, se explica que en la sesión de hoy se va a visualizar un corto español de gran éxito. Se proyecta el cartel del corto.

### ACTIVIDAD 2A.

#### ¿CONOCEMOS EL CORTO “CUERDAS”? AQUÍ HAY CUATRO ESCENAS DEL CORTO, ¿PUEDES IMAGINAR EL ARGUMENTO?

Se proyectan capturas de cuatro momentos de la película (ver Figura 1). Por parejas, imaginan cuál será el argumento de la historia. Luego, se pone en común sus hipótesis y estas se contrastan en las diferentes parejas.



Figura 1. Fotogramas obtenidos de momentos del corto “Cuerdas”.

---

**2B.**

**¿POR QUÉ CREÉIS QUE SE TITULA “CUERDAS”?  
ESCRÍBELO EN UN PAPEL Y ENTRÉGASELO A  
TU PROFESOR/PROFESORA. AL FINAL DE LA  
CLASE MIRAREMOS QUIÉN HA ACERTADO**

Se proyecta una imagen de una cuerda. A partir de los argumentos que han creado tienen que explicar por escrito el motivo por el que creen que se titula así. Esta actividad se realizará de nuevo por parejas y tendrán que llegar a un consenso. Entregarán la predicción al profesor/profesora sin que nadie la vea y se guardará en una caja hasta que se llegue a la actividad 4b.

**ACTIVIDAD 3.****CREAMOS LA FICHA TÉCNICA DEL CORTO**

Los estudiantes dispondrán de cinco minutos para buscar en la red los siguientes datos relativos al cortometraje: año de estreno, duración, nacionalidad, director y guionista, actrices de voz, género y premios recibidos. Se comprueban los datos recopilados. Se explica que este es el formato de una ficha técnica, pero que puede incluir también otro tipo de informaciones sobre la música, la sinopsis, etc.

**ACTIVIDAD 4A.**

**CUANDO TERMINEMOS DE VER EL CORTO  
“CUERDAS”, VAMOS A RESPONDER A LAS  
SIGUIENTES PREGUNTAS:**

- Define a María con tres adjetivos
- ¿Es un final optimista o pesimista? ¿Por qué?
- ¿Te ha gustado la música? ¿Consigue el efecto esperado?

Entre toda la clase se da respuesta a las siguientes preguntas. El docente es el encargado de guiar la conversación que surja a partir de estas preguntas y procurará estimular la participación de todo el alumnado. Se busca comprobar la comprensión e interpretación que han llevado a cabo del cortometraje.

**4B.**

**¿CUÁL ES EL SIGNIFICADO DE “CUERDAS”?**

Después de dar respuesta entre todos a la pregunta, se abrirán las predicciones llevadas a cabo al principio de la clase para ver qué pareja se ha aproximado más al motivo real del título.

Después de esta última actividad se habrá finalizado la primera sesión. Se espera que la actividad 5 comience en la segunda sesión en el caso de que estas tengan una duración aproximada de una hora. En dicho caso, antes de comenzar con las actividades, sería necesario recordar entre todos cuál era el argumento del cortometraje, quiénes eran los personajes principales, etc.

**ACTIVIDAD 5.**

**EL PROTAGONISTA DE LA PELÍCULA  
TIENE PARÁLISIS CEREBRAL. VAMOS  
A VER UN VÍDEO DE OTRO JOVEN QUE  
TAMBIÉN TIENE ESTA DISCAPACIDAD:**

<https://www.youtube.com/watch?v=GaoBXorXVwg>

A través de la visualización de este breve vídeo de Youtube se busca que los estudiantes tengan un mayor nivel de conocimiento de esta realidad y que haya una actitud positiva hacia la discapacidad.

**5B.**

**REFLEXIONAMOS EN PEQUEÑOS GRUPOS  
Y LUEGO PONEMOS EN COMÚN:**

- ¿Crees que las personas con esta discapacidad están integradas en la sociedad?
- ¿En tu país hay facilidades para las personas con parálisis?, ¿y en otros países en los que has estado?
- ¿Conoces a alguien con esta discapacidad? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

Tras la reflexión del pequeño grupo, se trata de poner esta reflexión en común. Se harán también referencias al corto para observar los diferentes comportamientos ante la diversidad.

---

#### ACTIVIDAD 6.

VAMOS A ESCRIBIR UNA CRÍTICA CINEMATOGRÁFICA DEL CORTO “CUERDAS”, PERO, ANTES, VAMOS A LEER VARIAS CRÍTICAS DE UNA PELÍCULA ESPAÑOLA, “VOLVER”. ¿QUÉ ASPECTOS DE LA PELÍCULA SE COMENTAN? ¿CUÁL ES LA ESTRUCTURA?

Para llevar a cabo esta actividad, se leerán las dos críticas de la película “Volver” que aparecen en el manual *Destino Erasmus: niveles intermedio y avanzado 2* (VV.AA, 2009) en la página 78. La clase se dividirá en dos grandes grupos y cada grupo tendrá que leer una de las críticas. Se les entregarán post-it y tendrán que escribir las partes que han identificado en ellos: una parte en cada papel. Luego se pondrán esos post-it en la pizarra para realizar un contraste y que visualmente puedan identificar qué hay en común en ambas críticas. A continuación, se creará una estructura prototípica de los textos de este género. También se hablará de la extensión que tiene cada uno de los apartados.

#### ACTIVIDAD 7.

LA REVISTA CULTURAL DE TU UNIVERSIDAD QUIERE SABER MÁS ACERCA DEL CINE EN ESPAÑA. ESCRIBE UNA CRÍTICA CINEMATOGRÁFICA SOBRE EL CORTOMETRAJE “CUERDAS” PARA LA REVISTA. NO TE OLVIDES DE SEGUIR EL ESQUEMA QUE HEMOS ESTABLECIDO

Los estudiantes realizarán esta actividad en clase. Podrán consultar el diccionario y podrán pedir ayuda a los compañeros.

#### ACTIVIDAD 8.

VAMOS A LEER LA CRÍTICA QUE HA ESCRITO UN COMPAÑERO Y LE DAMOS NUESTRO FEEDBACK. AQUÍ ALGUNAS SUGERENCIAS:

- ¿Ha incluido todas las partes prototípicas de la reseña?
- ¿Ha empleado la lengua correctamente?
- ¿Ha utilizado el léxico adecuado?

Se proponen estas preguntas para que puedan empezar a adquirir ciertas estrategias para llevar a cabo actividades de coevaluación. El objetivo es que los estudiantes vayan entrenando esta habilidad de cara a fomentar la coevaluación de textos escritos.

#### 4. CONCLUSIONES

En esta propuesta didáctica se ha podido poner en práctica algunas de las múltiples posibilidades que ofrece el cortometraje para la clase de ELE. En este caso en concreto, este material no ha servido únicamente como recurso para trabajar la comprensión audiovisual, sino que se ha empleado para el trabajo con diversas actividades de uso de la lengua española. Asimismo, el corto ha posibilitado la inclusión de cuestiones asociadas a la cultura, como el tema del cine, la crítica cinematográfica o la ficha técnica. De manera simultánea, ha permitido tratar cuestiones relativas a los valores y a la inclusión. En definitiva, a través del ejemplo de *Cuerdas*, se han puesto de manifiesto las potencialidades didácticas del cortometraje para la enseñanza de segundas lenguas y se ha dejado constancia de la existencia de una manera innovadora y motivadora para abordar las diferencias competencias de las que habla el *MCER*.

MARI MAR BOILLOS PEREIRA

Facultad de Educación de Bilbao - Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
[mariadelmar.boillos@ehu.es](mailto:mariadelmar.boillos@ehu.es)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- COBO, M.<sup>a</sup> R. (2010). *El uso de los cortometrajes en el aula de ELE: una mirada intercultural* (Memoria de Máster). Universidad Pablo de Olavide.
- LÓPEZ, L. (2011). "Comunicar sin palabras (II): recursos audiovisuales para el aprendizaje de la comunicación no verbal en el aula de ELE". En *XLVI Congreso Internacional de AEPE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 145-152.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- ONTORIA, M. (2007). "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE". *RedELE*, 10, 69-78.
- PÉREZ, Y. (2017). "La utilización en el aula de ELE de las recreaciones filmicas y televisivas: análisis de materiales didácticos". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 56, 45-71.
- SÁNCHEZ, J. Y FERREIRA, D. (2012). "El corto en clase de ELE: luces, cámara, (En) acción" en *Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*. Argel: Instituto Cervantes de Argel. 153-161.
- SORIANO, S. (2010). "Cortos y sin cortes. Una propuesta para el uso de cortometrajes en la clase de ELE". *Suplemento MarcoELE*, 10.
- THALER, E. (2017). *Short Films in Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- VV.AA. (2009). *Destino Erasmus: niveles intermedio y avanzado 2*. Madrid: SGEL - Universitat de Barcelona.

---

**FONÉTICA ESPAÑOLA PARA ARABÓFONOS  
MARROQUÍES: DETECCIÓN DE PROBLEMAS  
Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

---

**I. INTRODUCCIÓN**

Numerosos profesores nativos de español –sobre todo si su especialidad de trabajo son las segundas lenguas– han tenido que enfrentarse en algún momento de su vida al aprendizaje de una lengua extranjera que por cuestiones tipológicas en nada les resultaba familiar –por ejemplo, el árabe. Con frecuencia, el primer nivel lingüístico al que han tenido que hacer frente es el nivel fonético-fonológico, por lo que no debería sorprender que dicho docente-alumno haya necesitado distinguir los alófonos de los fonemas de su propia lengua, para poder proceder a captar correctamente los de la lengua meta.

Este proceso, dependiendo siempre de la lengua que haya decidido estudiar, suele ir acompañado de cuantiosas técnicas de alfabetización, en una obsesión por enseñar la lengua a través de la omnipresente escritura, que en el fondo no hacen más que ocultar la verdadera esencia de lo fonético-fonológico y, a la larga, contribuir a la formación de la idea de que cualquier realización oral es tan solo una desviación de la perfecta norma escrita (Moreno Cabrera, 2005: 29-46).

Resulta más que probable que, en estos casos, el estudiante-profesor salga de las primeras clases pensando que no acaba de aprehender los fonemas de la lengua objeto (competencia fonológica) cuando, en realidad, lo que no llega a entender es la relación entre esos fonemas y su manera de escribirlos o leerlos (competencia ortoépica), que es lo que su profesor de lengua extranjera pretende que aprenda. El sentimiento de frustración se va acentuando conforme trata de estudiar el nuevo sistema fonológico –que en su mente aún no encaja en absoluto con el sistema ortográfico–, cuyos componentes no

termina de discernir con precisión. Como consecuencia, no acaba de sentir ningún avance en su proceso de aprendizaje y, lo que es peor, comienza a sospechar que no lo va a conseguir nunca porque, dado que la escritura actúa como filtro en la enseñanza del idioma, cree que si no es capaz de leer y escribir en el nuevo alfabeto, no podrá ser capaz de acceder al resto de los niveles de la lengua (morfológico, sintáctico, léxico-semántico, pragmático, discursivo): pese a la apariencia comunicativa (Richards y Rogers, 2003; Sánchez, 1997), el método de enseñanza que defiende su profesor, inserto en el inevitable grafocentrismo de la sociedad, así lo estipula (Moreno Cabrera, 2005).

Sin embargo, esta desazón del alumno-docente tal vez podría solucionarse si se adoptaran dos premisas básicas. En primer lugar, que el profesor estuviera completamente seguro de los objetivos didácticos de cada clase, ya que no es lo mismo enseñar fonología que ortoepía u ortografía y la mezcla confunde al estudiante. Si el objetivo de cierta lección es de carácter fonológico, entonces han de llevarse al aula actividades que trabajen dicha competencia y que dejen completamente de lado la lengua escrita. Si lo que pretende el profesor, por el contrario, es alfabetizar al alumno en un nuevo sistema de escritura como pueda ser el alifato, entonces estará obligado a relacionar con constancia los fonemas de la lengua con su representación gráfica. Si, finalmente, lo que busca es enseñar ortografía para evitar confusiones en las semejanzas de la pronunciación de los distintos sonidos o en su relación con las letras que los representan, entonces habrá de llevar otras prácticas diferentes a las propuestas para los otros dos objetivos (Söhrman, 2007: 25; Fernández Martín, 2009a).

En segundo lugar, si además el docente conoce los fonemas y alófonos de la lengua materna de los alumnos, evitará confusiones durante los primeros contactos que estos establezcan con la

lengua objeto, dado que los alófonos de un fonema en una lengua pueden coincidir con fonemas de la otra. Así, por ejemplo, las variantes fonéticas de un fonema de la lengua extranjera (LE) pueden ser percibidas por el estudiante como dos fonemas de carácter claramente distintivo porque así aparecen en su lengua materna (LM), lo cual conlleva una constante confusión por creer ignorar la verdadera pronunciación de las palabras, cuando la realidad es que resulta indiferente porque en la LE los sonidos no muestran oposición fonológica. Esto también sucede a la inversa, cuando el alumno puede dedicar horas y horas a practicar la pronunciación de sonidos que, aparentemente inexistentes en la LM, resultan significativos en la LE –es decir, son fonemas–, sin saber que en ciertos contextos fónicos de su LM dicho fonema de la LE se realiza como en esta, y, por tanto, llega a exasperarse porque no logra percibir que pronuncia correctamente el sonido de la LE en cuestión.<sup>1</sup>

Para contribuir a evitar que estos malentendidos tengan lugar en las aulas de enseñanza de español como segunda lengua, nos hemos propuesto exponer las características del sistema fonético del árabe marroquí (§ 2), que es el idioma que habla la mayoría de nuestros alumnos árabes, para compararlo con las características de la fonética española (§ 3) y sugerir ciertos tipos de actividades que, tras una detección inicial de errores siguiendo de manera sistemática el método de la lingüística contrastiva (Söhrman, 2007) (§ 4.1), ayuden a trabajar la pronunciación del español (§ 4.2). El límite de análisis se encuentra en el alófono, por lo que dejamos para futuros trabajos la confrontación de otros elementos fonológicos como la estructura silábica, la acentuación o la entonación (Iribarren, 2005; Quilis, 1993, 2005; D’Introno *et alii* 1995; Navarro Tomás, 1996; Gil Fernández, 2007).

Los motivos por los que vamos a centrarnos en la fonética –sin dejar de lado la fonolo-

gía– se encuentran en la necesidad que existe, en nuestra opinión, de enseñar a pronunciar adecuadamente –es decir, lo suficientemente cerca de la pronunciación nativa como para ser comprendido– y no de enseñar a escribir obligatoriamente, proceso que puede venir después si los estudiantes y los profesores así lo desean (Fernández Martín, 2009a, 2013, 2016a, 2016b). Además, al partir del lenguaje oral y no del lenguaje escrito cabe, coherentemente, centrarse en el nivel más externo de la lengua, como es el de la articulación y la percepción fonéticas. Asimismo, al centrarnos en estas, nos alejamos del riesgo que supone el interpretar la fonología como herramienta unívoca del estudio del alfabeto español, basado, como es sabido, en fonemas y no en sonidos (Fernández Martín, 2008a) y tratamos con ello de reivindicar, hasta donde sea posible, la lengua libre de grafocentrismo (Moreno Cabrera, 2005).

Otro motivo por el que no aproximarnos desde la perspectiva escrita al estudio de los problemas en el aprendizaje de la pronunciación española se encuentra en la escasa tradición escrituraria del *dariya* o árabe marroquí (Soto Aranda, 2006), lo que dificulta enormemente la tarea de definir los grafemas empleados en esta lengua para compararlos con los utilizados en la lengua española, hecho que, sin embargo, sí puede hacerse con relativa facilidad bien utilizando el árabe estándar (Fernández Martín, 2008a), bien renunciando por completo a la grafía, producto social, y centrándose en la fonética-fonología, elemento natural de toda lengua (Moreno Cabrera, 2005; Fernández Martín, 2009a, 2014).

Por último, pensamos que ofrecer datos de ortoepia u ortografía podría contribuir a confundir lo que ya *per se* constantemente se confunde (sonido-letra; cfr. Söhrman, 2007: 25), por lo que creemos más útil estudiar tan solo niveles estrictamente lingüísticos, como el fonético y el fonológico (Fernández Martín, 2009a, 2016b), que pueden convertirse en ortoépicas en su aplicación didáctica, una vez haya quedado meridianamente clara la teoría (§ 4.2).

Concluimos, así, la introducción reflexionando sobre el ejemplo ideal que hemos puesto cons-

1. Igualmente sucede cuando, al aprender árabe, el alumno hispanohablante no se da cuenta (porque nadie se lo ha explicado) de que el fonema del árabe /d/ o /ð/, escrito ذ, equivale al alófono fricativo [d] del fonema /d/ español, típico de contextos fónicos intervocálicos como *bada* [áda] (Quilis, 2005: § 5.1.2.2).

---

cientemente, esto es, el del profesor de español que se convierte en alumno: ¿Cómo aprendió árabe? ¿Cómo logró hablar chino? La siguiente pregunta es, por tanto: ¿cómo enseña español?

## 2. CUESTIONES FONOLÓGICAS Y FONÉTICAS DEL ÁRABE MARROQUÍ

Dejando de lado la enorme riqueza geolingüística de Marruecos, donde coexisten cinco variedades árabes, esto es, árabe estándar escrito, árabe estándar oral o moderno, árabe marroquí tradicional, árabe marroquí estándar y árabe marroquí moderno<sup>2</sup> y tres lenguas bereberes en determinadas zonas del país, a saber, *tarifit*, en la región del Riff; *tamazigt*, en el Atlas Medio y *taselhit*, entre el Gran Atlas y el borde del Sahara (Moreno Cabrera, 1990; Tilmantine *et alii* 1995: 23-31; Moscoso, 2002-2003; 2006a: 24; Aguadé, 2008: 281-282), consideramos razonable ofrecer a continuación la fonética de las dos principales variantes del árabe estándar marroquí: la de Rabat, capital política de Marruecos (Moscoso, 2006a, 2006b) y la de Casablanca (Aguadé, 2008), por tratarse, simplemente, de las variantes de prestigio y mejor registradas en la bibliografía, si bien remitimos al lector interesado a trabajos especializados en otras zonas como Larache (Guerrero Parrado, 2014) o incluso en otros países árabes (Corriente y Vicente, 2008; Ould Mohamed Baba, 2008a, 2008b; Moscoso, 2015). Además, recomendamos encarecidamente que el docente de segundas lenguas que se encuentre por primera vez en un aula con alumnos marroquíes, realice grabaciones iniciales (por ejemplo, creando ficticios programas de radio al iniciar el curso) no solo para detectar errores o fosilizaciones

---

2. Las variedades diatópicas del árabe están explicadas en Tilmantine *et alii* (1995), Chekayri (2006), Aguadé (2008) y Ould Mohamed Baba (2008) y son, simplícidamente, tres: la del norte (dialectos sedentarios y prehilales de Tetuán, Tánger, Chauen, antigua medina de Fez, Rabat y Sefrú, entre otros); la del centro (dialectos sedentarios de zonas rurales circundantes a Fez y Sidi Kasem, sur de Casablanca o Marraketch); y la del sur (dialectos originariamente beduinos, hablados en el Sáhara). En Soto Aranda (2006), Moscoso (2006a, 2006b) y Aguadé (2008) se ofrece excelentes síntesis de las cuestiones históricas que llevaron a la existencia de las variedades diatópicas.

y determinar, así, el estado de interlengua del alumno (Baralo, 1996, 1999; Fernández Martín, 2008a), sino también para asegurarse de que lo estudiado y analizado desde los ámbitos académicos –los presentados aquí– se corresponden con la realidad de la calle hispanomarroquí. De este modo, dejamos a elección del profesor investigar de qué área de Marruecos vienen sus alumnos y, en definitiva, averiguar cuál de las dos variantes se acerca más a su habla real –si es que alguna de ellas lo hace–.

Por otra parte, en la tabla 1 podrá observarse la dificultad que entraña, por un lado, distinguir los sonidos de los fonemas en las variantes lingüísticas estudiadas; por otro, sistematizarlos de forma que se encuentren las equivalencias correspondientes en las distintas lenguas, puesto que son tipológicamente comparables y, por tanto, susceptibles de un análisis contrastivo (Söhrman, 2007); y, por último, la intensa complejidad que supone interpretar los símbolos fonéticos y fonológicos cuando no hay homogeneidad al respecto entre los autores estudiados (Fernández Martín, 2008a: 22 ss).

En el árabe marroquí de Rabat, a diferencia del árabe estándar (Fernández Martín, 2008a) donde hay veintiocho consonantes, existen treinta y cuatro consonantes (Moscoso, 2006a) frente a las veinte del árabe de Casablanca (Aguadé, 2008: 288-290),<sup>3</sup> como se sintetiza en la tabla 1.

---

3. En esta tabla se exponen los sonidos y fonemas de las dos variantes dialectales (la del árabe marroquí de Rabat y la del árabe marroquí de Casablanca), según Moscoso (2006: 37 ss) y Aguadé (2008: 288-290), respectivamente, y de la variante estándar (Fernández Martín, 2008a: 40, 56-57; Millar Cerda, 2005: 34-35). Se intenta seguir el AFI para el árabe estándar y se respeta la tradición árabe, que no siempre coincide ni con la de la *Revista de Filología Española* de Tomás Navarro Tomás ni con la del Alfabeto Fonético Internacional. La descripción realizada se basa en la variante estándar, si bien se incluyen en cursivas los rasgos fonéticos de las otras variantes. Cuando carecemos de la información necesaria para establecer la existencia de cierto alófono o fonema, porque en la fuente consultada no se indica nada al respecto de manera explícita, escribimos un guion (-).

Árabe estándar	Árabe estándar marroquí				Función del velo del paladar	Punto de articulación	Modo de articulación	Función de las cuerdas vocales
	Rabat		Casablanca					
	Fonema	Sonido	Fonema	Sonido				
/b/	/b/	[b]	/b/	[β]	oral	bilabial	oclusiva	sonora
	/ḃ/	[ḃ]		[ḃ]	<i>faringalizada</i>			
-	/p/	[p]	-	-	oral	bilabial	oclusiva	sorda
/m/	/m/	[m]	/m/	[m]	nasal	bilabial	-	sonora
	/ḡ/	[ḡ]		[ḡ]	<i>faringalizada</i>			
/n/	/n/	[n]	/n/	[n]	nasal	alveolar	-	sonora
	/ḡ/	[ḡ]		[ḡ]	<i>faringalizada</i>			
/l/	/l/	[l], [n]	/l/	[l]	oral, <i>nasal</i>	alveolar	lateral	sonora
	/ḡ/	[l]		[n]	<i>faringalizada</i>			
/f/	/f/	[f]	/f/	[f]	oral	labiodental	fricativa	sorda
	/ḡ/	[f]		[f]	<i>faringalizada</i>			
/d/	/d/	[d]	/ḡ/	[ḡ]	oral	dental	oclusiva	sonora
/ð/	/ḡ/	[ḡ]	/d/	[d]		interdental	fricativa	
/d <sup>s</sup> /					<i>faringalizada</i>	dental	oclusiva	
/t/	/t/	[t]	/t/	[t <sup>s</sup> ]	oral	dental	africada	sorda
/t <sup>s</sup> /	/ḡ/	[t]		[t]	<i>faringalizada</i>	dental	oclusiva	sorda
/θ/	-	-	/θ/	[θ] <sup>4</sup>	oral	interdental	fricativa	sorda
/s <sup>s</sup> /	/ḡ/	[s]	-	-	<i>faringalizada</i>	alveolar	fricativa sibilante	sorda
/s/	/s/	[s]			oral			
/z/	/z/	[z]	-	-	oral	alveolar	fricativa sibilante	sonora
	/z/	[z]			<i>faringalizada</i>			
/ʁ/	/r/	[r]	/ʁ/	[r]	oral	<i>alveolar</i>	vibrante	sonora
	/ḡ/	[r]		[r]	<i>faringalizada</i>			
	/ʁ/	[ʁ]		[ʁ]	oral	uvular		
/k/	/k/	[k]	/k/	[t]	oral	palato-velar	oclusiva	sorda
				[x]				
				[ç]				

4. Sólo aparece en algunos dialectos beduinos y en *ḡassāniyya*, la lengua de Mauritania (Corriente y Vicente, 2008: 17; Aguadé, 2008: 288).

/dʒ/	/z/	[ʒ]	/ǧ/	[dʒ]	oral	prepalatal	africada	sonora	
				[ʒ],[z]					fricativa
				[d]			<i>dental</i>		
				[g]			<i>velar</i>		
/ʃ/	/s/	[ʃ]	/s/	[ʃ]	oral	prepalatal	fricativa	sorda	
				[ç]			<i>africada</i>		
/ɣ/	/ǧ/	[ǧ]	-	-	oral	<i>pospalatal</i> o <i>velar</i>	fricativa	sonora	
	/g/	[g]					<i>oclusiva</i>		
/tʃ/	/č/	[č]	/č/	[č]	oral	linguopalatal	africada	sorda	
/x/	/x/	[x]	/x/	[x]	oral	velar	fricativa	sorda	
/q/	/q/	[q]	/q/	[q]	oral	<i>posvelar</i> o <i>uvular</i>	oclusiva	sorda	
		[ʔ]		<i>glotal</i>					
		[g]		[g]			<i>pospalatal</i>		<i>sonora</i>
/ħ/	/ħ/	[ħ]	/ħ/	[ħ]	oral	faringal	fricativa	sorda	
/ʕ/	/ʕ/	[ʕ]	/ʕ/	[ʕ]	oral	faringal	fricativa	sonora	
/ʔ/	/ʔ/	[ʔ]	/ʔ/	[ʔ]	oral	glotal	oclusiva	sorda	
/h/	/h/	[h]	/h/	[h]	oral	glotal	fricativa	sorda	
/w/	/w/	[w]	/w/	[w]	oral	bilabiovelar	fricativa	sonora	
/j/	/j/	[j]	/j/	[j] <sup>5</sup>	oral	palatal	fricativa	sonora	

Tabla 1. Definición fonética de variantes alofónicas marroquíes del árabe estándar.

De las consonantes, llama la atención la cantidad de faringalizadas –pronunciadas con mayor tensión muscular en boca y garganta– que aparecen en *dariya*, en comparación con las existentes en árabe estándar.

Pasemos ahora a analizar las vocales. Mientras que en árabe estándar existen seis (tres largas,

/w/, /j/ y /ā/, y tres breves, /u/, /i/ y /a/), en *dariya* los sistemas fonológicos vocálicos resultan algo más complejos.

En los dialectos hilalíes y prehilalíes aparecen las tres vocales largas (/ā/, /ī/ y /ū/), pero solo dos vocales breves: /ə/ y /u/ (Moscoso 2006a: 32 ss; Aguadé 2008: 290), como muestra la tabla 2.

Fonema vocálico	Alófono	Descripción del alófono
/ə/	[ə]	Breve, media y central
	[ã]	Breve, abierta y central

5. En la fuente utilizada para la zona de Casablanca (Aguadé, 2008: 288-290), no constan de manera explícita los fonemas /h/, /ʔ/, /ʕ/, /ħ/, /w/, /j/ más que como sonidos, por lo que deducimos, con las correspondientes dudas, que existen también como fonemas.

/ə/	[a]	Breve y central
	[i]	Breve, cerrada y anterior
	[ē]	Breve, menos cerrada y anterior
	[ū]	Breve, cerrada y posterior
/u/	[ū]	Breve, cerrada y posterior
	[ʊ], [o]	Breve, menos cerrada y posterior

Tabla 2. Definición fonética de las vocales hilalíes y prehilalíes.

En algunos dialectos hilalíes del noreste de Marruecos, las vocales existentes son seis en lugar de cinco, por lo que tendríamos los fonemas del sistema mencionado: /ā/, /ī/, /ū/, /ā̄/, /ū̄/ y /ə/ (Aguadé, 2008: 291).

Por último, en el dialecto mauritano del *ḥassāniyya*, los fonemas vocálicos existentes

son más numerosos, dado que hay un subsistema vocálico breve, compuesto por /i/, /a/, /ə/ y /u/, y un subsistema vocálico largo, formado por /ī/, /ū/, /ā̄/, con sus respectivos alófonos (Ould Mohamed Baba, 2008a: 317 ss), como aparece en la tabla 3.

Fonema vocálico	Alófono	Descripción del alófono
/a/	[a]	Abierta y central
	[ä]	Abierta y centro-anterior
	[ɛ]	Más cerrada y anterior que [a]
	[ã]	Posterior velarizada
/ə/	[ə]	Breve anterior
	[ɔ]	Posterior
	[ö]	Labializada
/ā/	[a:]	Anterior y cerrada
	[ā]	Central
	[ã:]	Posterior y velarizada

Tabla 3. Definición fonética de las vocales *ḥassāniyyas*.

El hecho de que se hable de subsistemas vocálicos implica que no existe oposición entre vocales que pertenezcan a los distintos sistemas, por lo que se puede mencionar, en cierto modo, la distribución complementaria. Asimismo, los fonemas /i/ y /u/ no presentan alófonos dignos de mención (Ould Mohamed Baba, 2008a: 317 ss).

Por lo que respecta a los diptongos, si bien en los dialectos del norte, de Jebala y en algunos

beduinos como los de Zŷir se han mantenido los breves /aj/ y /aw/, lo cierto es que resulta más común que, diacrónicamente, hayan sufrido reducciones vocálicas (/aw/ > /ū/; /aj/ > /j/) que los convierten en prácticamente inexistentes: sólo se dan en determinados contextos fónicos.

Así, por ejemplo, el diptongo /āw/ aparece cuando el segundo elemento, el semivocal, está geminado y el primer elemento, el semiconso-

nántico, va precedido de una consonante farin-  
galizada (Aguadé, 2008: 292; Moscoso, 2006a:  
46, 265, 272), como ocurre en *qawwem* ‘él prepa-  
ró el té’ (Moscoso, 2006a: 272). También puede  
aparecer en la formación del plural del imper-  
fectivo y del imperativo con verbos defectivos,  
cuyos singulares acaban en *-ā*, como en *nebdāw*  
‘nosotros empezaremos’ (Moscoso, 2006a: 276).  
El diptongo /āj/ aparece en la formación de  
algunos duales (*ālfāyn* ‘dos mil’), sustantivos  
(*ātāy* ‘té’) y determinadas partículas (*bāyda* ‘asi’)  
que claramente se han lexicalizado (Moscoso,  
2006a: 282-283), mientras que el diptongo /īw/  
aparece en diminutivos y en “el plural del im-  
perfectivo y el imperativo plural de los verbos  
defectivos cuyos singulares acaban en *-i* y el  
plural del imperfectivo y el plural del imperati-  
vo del verbo *ža* ‘venir’” (Moscoso, 2006a: 290).  
Como se ve, son casos muy concretos que apa-  
rentan tratarse de restos morfofonológicos de  
etapas anteriores de la lengua que en la actuali-

dad apenas funcionan como oposición estricta-  
mente fonológica.

Una conclusión muy interesante del análisis  
vocálico aquí realizado puede llevar a reflexionar  
sobre la verdadera competencia fonológica del  
alumno previa al aprendizaje del español. Como  
señalamos en la introducción, es probable que  
los hablantes de *dariya* como LM sepan pronun-  
ciar perfectamente las vocales del español: el  
problema se encuentra, entonces, en que al no  
tratarse de fonemas en su lengua, les resulte difí-  
cil percibir la diferencia en la L2.

### 3. CUESTIONES FONOLÓGICAS Y FONÉTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Centrándonos ahora en el sistema de la lengua  
española, señalamos que los fonemas del espa-  
ñol son veinticuatro: diecinueve consonánticos  
y cinco vocálicos (véase tabla 4; Fernández Mar-  
tín, 2008a: 40; Quilis, 2005: 86-87; 1993: 52-53):

Transcripción AFI	Transcripción RFE	Función del velo del paladar	Zona de articulación	Modo de articulación	Función de las cuerdas vocales
/p/	/p/	oral	bilabial	oclusivo	sordo
/t/	/t/	oral	dental	oclusivo	sordo
/k/	/k/	oral	velar	oclusivo	sordo
/b/	/b/	oral	bilabial	oclusivo	sonoro
/d/	/d/	oral	dental	oclusivo	sonoro
/g/	/g/	oral	velar	oclusivo	sonoro
/f/	/f/	oral	labiodental	fricativo	sordo
/θ/	/θ/	oral	interdental	fricativo	sordo
/s/	/s/	oral	alveolar	fricativo	sonoro
/j/	/y/	oral	palatal	fricativo	sonoro
/x/	/x/	oral	velar	fricativo	sordo
/ç/	/ç/	oral	palatal	africado	sordo
/m/	/m/	nasal	bilabial	fricativo	sonoro
/n/	/n/	nasal	alveolar	fricativo	sonoro
/ɲ/	/ɲ/	nasal	palatal	fricativo	sonoro

/l/	/l/	oral	alveolar	lateral	sonoro
/ʎ/	/ʎ/	oral	palatal	-	sonoro
/r/	/r/	oral	alveolar	vibrante simple	sonoro
/r̄/	/r̄/	oral	alveolar	vibrante múltiple	sonoro

Tabla 4. Descripción fonética de los fonemas del español.

Como hemos señalado anteriormente, el objetivo de este artículo es fonético y no estrictamente fonológico, por lo que cabe explicitar los distintos alófonos, variantes de los fonemas, en

función de su punto y su modo de articulación y su sonoridad (Quilis, 1993: 55; D’Introno *et alii*, 1995: 118; Navarro Tomás, 1996: 82; Iribarren, 2005; Gil Fernández, 2007):

Bilabiales	Labiodentales	Interdentales	Dentales	Alveolares	Prepalatales	Palatales	Velares • Laringeos	
p b			l d			ʃ k g	Oclusivos	
β β̄			ɸ ɸ̄			j ɣ w	Aproximantes	
	f f̄	θ θ̄	s z	ʃ ʒ	ç c	x h	Fricativos	
					ʎ	ɟʒ	Africadas	
m	ɱ	ɰ	ŋ	u	ü	ŋ	Nasales	
		l	ʎ	l	ʎ	ʎ	Laterales	
				r r̄			Vibrantes	
Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora	Sorda/Sonora

Tabla 5. Síntesis de los principales sonidos del español estándar (Gil Fernández, 2007: 488).

En cuanto a las vocales españolas, se ha de indicar que hay cinco fonemas /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, y que puede aceptarse que cada uno de ellos tenga dos realizaciones, una nasal y otra oral. Además, hay bastante acuerdo en la creencia de que los fone-

mas /i/ y /u/ tengan además dos alófonos más cada uno, que son los correspondientes a los formantes de diptongos crecientes y decrecientes ([j], [w]).

La clasificación de los fonemas vocálicos según el punto y el modo de articulación es la siguiente:

	Anterior o palatal	Central	Posterior o velar
Alta	/i/		/u/
Media	/e/		/o/
Baja		/a/	

Tabla 6. Las cinco vocales fonológicas del español.

Por lo que respecta a sus alófonos, cabe señalar que existen numerosas realizaciones de cada uno de ellos, en función de factores como el contexto fónico en que se encuentren, el estatus socioeconómico del hablante, la rapidez con que se hable, etc. No obstante, los más comunes se muestran en la figura 1 (Navarro Tomás, 1996: § 33-70; Quilis, 1993: 55; D’Introno *et alii*, 1995: 103; Iribarren, 2005: 323; Gil Fernández, 2007: 428 ss), con el objetivo de demostrar lo rica que resulta la pronunciación en el plano oral de la lengua, en comparación con lo que se representa en su plano escrito, eminentemente fonológico (Fernández Martín, 2008a: 48):

	Anterior o palatal	Central	Posterior o velar
Alta	[i] [i̞] [i̠] [i̡] [i̟]		[w] [ɰ] [u] [ʊ] [u]
Media	[e] [e̞] [ɛ]		[o] [ɔ] [ɔ]
Baja		[a] [ã] [ɑ]	

Figura 1. Principales alófonos vocálicos del español.

Los diptongos del español permiten una variada combinación de las vocales existentes: /ue/, /uo/, /ua/, /ie/, /io/, /ia/, /ei/, /eu/, /oi/, /ou/, /ai/, /au/, /iu/, /ui/.

Asimismo, existen determinados triptongos en nuestra lengua. En interior de palabra, solo encontraremos los grupos /iai/, /iei/, /uei/, /uai/, aunque su aparición es mucho más frecuente y variada entre palabras, fenómeno que ya depende de la fonética sintáctica.

Para concluir este apartado, conviene recordar que la realización fonética de determinados fonemas se da tan solo en ciertos contextos fónicos de los que el hablante nativo no tiene por qué ser consciente si no ha reflexionado sobre ello.

Así, por ejemplo, parece haber una tendencia entre los profesores de segundas lenguas a no reconocer que el español tiene vocales nasalizadas cuando se encuentran entre [m] o [n], como en [m̃ m̃ano]. Si todos los docentes fueran conscientes de ello, podrían emplear ese conocimiento para mejorar el aprendizaje de

lenguas con fonemas nasales como el francés o el portugués: bastaría con que el hispanohablante comenzara sus prácticas de pronunciación apoyándose en contextos semejantes para, de ahí, pasar a hacerlo sin ellos (Alexeeva, 2005).

#### 4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE: TEORÍA Y PRÁCTICA

En esta sección, nos aproximamos al plano de la práctica docente. Basándonos en un grupo de cinco marroquíes (tres hombres y dos mujeres), que se encuentran en la primera fase de alfabetización o fase de protagonismo de la lengua (Delgado Pérez, 2008: 39), pero con un B1 en interacción oral, trataremos primero de establecer las principales dificultades de pronunciación de la lengua española y después ofreceremos una propuesta de actividades que pueden realizarse en el aula para mejorar la pronunciación y la competencia ortoépica (Fernández Martín, 2008a, 2009b, 2013, 2016a, 2016b).

##### 4.1. DETECCIÓN DE PROBLEMAS

A continuación, exponemos el conjunto de las posibilidades en lo que atañe a la relación y comparación entre el sistema fonético de las lenguas española y árabe marroquí, y que permite establecer la serie de problemas que previsiblemente surgirán a la hora de aprender a pronunciar o a percibir los sonidos del español por parte de arabófonos marroquíes. Esto no significa, por supuesto, que sean los únicos problemas que vayamos a encontrar en ellos (en Mohamed Saad [2002] se detallan más), ni los más fácilmente solucionables por esto, puesto que, recordemos, los factores que afectan a la pronunciación son innumerables (Navarro Tomás, 1996; Quilis, 1993, 2005; Fernández Martín, 2008b). Simplemente se trata de intentar anticiparse a lo que, por diversos motivos, tendremos probablemente que trabajar con mayor intensidad en el aula.

En primer lugar, habrá que hacer hincapié en la pronunciación de los fonemas españoles que no aparecen en su lengua más que como alófonos de determinados fonemas, puesto que per-

cibirlos como sonidos, pero no llegar a entender que son distintivos puede acarrear confusión durante el proceso de adquisición de la competencia fonológica de E/L2.

Dentro de este grupo, se encuentran las vocales con modo de articulación medio ([e], [o]) así como las agrupaciones vocálicas que formen diptongos y triptongos en español, especialmente con ellas, no sólo porque al estar formados por diferentes fonemas vocálicos tienen carácter distintivo, y por tanto, pueden acarrear serios problemas de comunicación, sino también porque, como hemos visto, no existen en árabe marroquí los grupos vocálicos que formen diptongos o triptongos, salvo en contadas ocasiones (§ 2).

También se puede incluir aquí la oral interdental fricativa sorda [θ], dado que existe en algunos dialectos árabes, especialmente los beduinos, y en *ḥassāniyya*, la lengua de Mauritania (Corriente y Vicente, 2008: 17; Aguadé, 2008: 288).

En segundo lugar, se prestará atención a los sonidos o fonemas inexistentes en árabe marroquí, pero importantes en español por tratarse de fonemas, como es la nasal palatal fricativa sonora [ɲ], la vibrante múltiple [r] y, en caso de que el profesor no fuera yeísta (no es nuestro caso), la oral lateral fricativa sonora [ʎ].

En tercer lugar, cabe señalar la cuestión inversa: los sonidos inexistentes en español que sin embargo forman fonemas en su LM (Poch, 2004), como ocurre con los fonemas faringalizados: habrá que hacer hincapié en que en la LE da igual pronunciar [gáto] que [yáto] porque no forman par mínimo.

En cuarto lugar, se puede encontrar algún caso de sonidos españoles, alófonos de fonemas, que

equivalen a fonemas en árabe marroquí, como el sonido alveolar fricativo sibilante sonoro [z], fonema en *dariya*, pero alófono de /s/ en español, en contextos en que forma una sílaba trabada y ésta va seguida de una consonante sonora, como ocurre en [ázno] o [ezβóθo] (Iribarren, 2005: 257). Algo semejante sucede con los fonemas árabes /ž/ o /dʒ/ y /š/ o /ʃ/, existentes ambos como alófonos de /y/ en algunas zonas del mundo hispanohablante como Argentina, Uruguay, Colombia y Costa Rica; y de /č/, en el caso de [š], realizado así en Andalucía, norte de México, Cuba, Puerto Rico y Panamá (Iribarren, 2005: 246, 279). De estos lugares no nos atrevemos a descartar tajantemente la variante central peninsular, dada la cantidad de inmigración recibida de estas áreas geográficas y, por consiguiente, la posible influencia ejercida sobre el español central o la alta probabilidad de que los marroquíes hayan oído espontáneamente estas variantes del español (lo cual entronca nuevamente con el problema del modelo de español que llevar al aula y el problema de corregir a un extranjero lo que diría un nativo [Moreno Fernández, 2000]).

Finalmente, la posibilidad que queda, que fonemas y sonidos españoles equivalgan a fonemas y sonidos árabes, no debería suponer excesivo esfuerzo articulatorio una vez que el alumno comprende que el sonido/fonema de la LE se trata del mismo sonido/fonema de su LM, como ocurre con [č], [b], [p], [k], [m] o [n], entre otros.

En la tabla 7, sintetizamos las posibles dificultades que el profesor de fonética española puede encontrarse al trabajar con arabófonos de Marruecos.

Árabe marroquí	Español	Ejemplos
Fonema/sonido	Fonema/sonido	/č/, /b/, /p/, /m/, /n/
Sonido	Fonema	/e/, /o/
Fonema	Sonido	/z/, /ž/ o /dʒ/ y /š/ o /ʃ/
Fonema	∅	/s/, /z/, /d/, /t/, /b/, /m/, /n/, /l/, /r/
∅	Fonema	/ɲ/, /ʎ/, /r/

Tabla 7. Síntesis de las dificultades de enseñar fonética española a arabófonos marroquíes.

De este modo, el profesor tiene una lista que, sin ser exhaustiva, puede servirle para localizar rápidamente los principales problemas que muchos marroquíes tendrán al aprender fonética española.

#### 4.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A la hora de seleccionar las posibles actividades que llevar al aula para trabajar la fonética (Fernández Martín, 2008a: 32-33), es necesario tener en cuenta la motivación de los alumnos, el posible orden de adquisición de los fonemas, como sucede en primeras lenguas (Lleó, 1997) y, como consecuencia, su nivel real de competencia fonológica (Fernández Martín, 2009a); las lenguas maternas, el filtro afectivo, su capacidad cognitiva, la experiencia previa, el lugar en el que se imparten las clases, el horario, los recursos del centro, etc. (Arnold, 2000; Söhrman, 2007; Fernández Martín, 2008b; Robinson, 2011). Para todo ello, hay que retener la idea de Poch (2004) de que un sonido no percibido es un sonido no producido: mientras el alumno no sea capaz de distinguir receptivamente las diferencias entre dos fonemas, no va a ser tampoco capaz de articularlos como dos sonidos diferentes, si en su LM es uno solo. De ahí que convenga empezar a trabajar siempre desde la percepción del estudiante, sin olvidar que reforzar la competencia fonológica a través de la constante práctica de la pronunciación contribuye sin duda al desarrollo de prácticamente todos los procesos cognitivos superiores (Fernández Martín, 2016b).

#### 4.2.1. ACTIVIDADES DE FONÉTICA Y PRONUNCIACIÓN

Entendiendo, por un lado, por fonética la reflexión sobre la importancia que los sonidos ejercen en la comunicación y considerando, por otro, que la pronunciación es la práctica habitual de dichos sonidos (Fernández Martín, 2008a: 29), las actividades que planteamos seguidamente tratan de cubrir ambos niveles lingüísticos, tratando de mantenerse siempre lejos del lenguaje escrito (Gil Fernández 2007: 240 ss).

##### Actividad I. *Adivina el sonido*

Para que los alumnos se familiaricen con el nuevo material, las tarjetas de articulación que aparecen en la figura 2, se divide a partes iguales las de los sonidos que componen los contenidos preparados para la sesión –a los que cabe siempre añadir las de los sonidos vocálicos– y se les pide que se fijen en la imagen de los órganos articulatorios y la imiten conscientemente. Dado que en el reverso de cada tarjeta aparece siempre el sonido que representa cada dibujo (una información más pensada para el docente que para el discente), se les da unos minutos para que cada uno practique la pronunciación de los sonidos representados en las tarjetas que le han tocado. A continuación, el profesor les pide las tarjetas, las reúne de nuevo, las baraja y vuelve a repartirlas.



Figura 2. Tarjetas de articulación, basadas en las imágenes de Iribarren (2005). En azul están las cinco vocales (más [w] y [j]) y en rosa las consonantes.

---

En esta segunda fase, se le pide a uno de ellos que salga a la pizarra y dibuje la imagen de su tarjeta. El objetivo es que sus compañeros coloquen sus propios órganos articulatorios como indique la figura que él haya dibujado –la de la tarjeta que le haya tocado trabajar– para adivinar qué sonido le ha caído al elegido. El primero que lo acierte procederá a hacer lo mismo con su propia tarjeta, y así sucesivamente hasta que todos hayan mostrado su sonido.

### **Actividad II. *Recopilación de pronunciaciones***

Se les entrega a los alumnos el conjunto de tarjetas de articulación de los sonidos que se estén trabajando en ese momento. Si no están familiarizados con el material, es mejor dejar que lo hagan para que luego presten una atención adecuada a la actividad.

El objetivo de la actividad consiste en que el grupo-clase se ponga de acuerdo sobre los sonidos que aparecen en ciertas palabras dichas por el docente o por el locutor del CD. Primero, se les dice la palabra. Se les deja unos segundos para que la piensen y la reproduzcan. Deben, entonces, buscar entre las tarjetas los sonidos que aparecen en esa palabra. Cuando estén todos de acuerdo y el profesor confirme que no están equivocados, puede decir esta otra palabra o dejar que el CD o un alumno lo haga por él (Fernández Martín, 2008a).

### **Actividad III.**

#### ***Corrigiendo a compañeros desconocidos***

Para realizar esta actividad (Gil Fernández, 2007: 240-242), es necesario contar con grabaciones realizadas por alumnos marroquíes (o, al menos, árabes) distintos a los alumnos con que se pretende hacer la tarea. Si no se cuenta con material ya registrado, el docente puede realizar grabaciones de audio procedentes de los medios de comunicación o de series y películas, donde frecuentemente aparecen árabes hablando español; por medio de grabaciones naturales que haga con conocidos o, si lo prefiere, puede utilizar a los alumnos de distintos cursos para grabarlos. Lo importante, en cualquier caso, es

que las grabaciones sean anónimas, pero a la vez permitan al aprendiz identificarse con sus hablantes porque sienta que tienen un acento semejante al suyo.

En dicha grabación, tienen que aparecer todos los sonidos del español (Fernández Martín, 2008a: 2), porque esto permite una reflexión completa sobre el sistema fonológico de la LE.

Se les pone entonces a los alumnos un fragmento breve de la audición (por ejemplo, una frase entera o un verso, según el tipo de discurso de que se trate). Se les pregunta, de manera general, por el contenido de lo que se está diciendo. Si se les plantean dificultades porque no entiendan lo que se dice en la grabación, entonces hay que reflexionar sobre la manera de pronunciar del hablante no nativo y los motivos por los que no se le entiende. Para ello, conviene utilizar las tarjetas de articulación y, si el docente lo cree necesario, podría llevar al aula dibujos que representaran el contenido del discurso grabado para asegurarse de que lo han entendido (por ejemplo, se pueden llevar cartulinas con una imagen que hay que unir con un fragmento del texto oral). Sólo si lo considera estrictamente necesario podrá apoyarse en la escritura para aclarar los problemas fonéticos que pudieran aparecer (siendo consciente, en este caso, de que se pasaría a enseñar competencia ortográfica u ortoépica, pero no ya exclusivamente fonológica).

Si, por el contrario, los alumnos comprenden el contenido perfectamente y no perciben que sus compañeros desconocidos hayan dicho algo incorrecto, entonces es el docente el que debe dirigir su atención, utilizando cuanto material gráfico sea necesario, hacia aquellas maneras de pronunciar que quizá ellos sí que entiendan, pero un nativo hispanohablante, no.

### **Actividad IV. *Adivina la lengua***

Esta actividad (adaptada de Gil Fernández, 2007: 249) consiste en que, por turnos, cada alumno diga un mensaje moviendo los labios, pero sin articular realmente sonido. La única regla es que se pueden utilizar tan sólo cuatro lenguas: la LM1 (árabe marroquí/bereber), la LM2 (bereber/árabe marroquí), la LE1 (árabe estándar),

la LE2 (francés) o la L2 (el español). Para que esto se haga conscientemente, merece la pena reflexionar sobre las lenguas que hablan los alumnos, prestando atención a las que saben todos y explicando que, si alguien desconoce alguna de ellas –por ejemplo, el árabe estándar o el francés– corre el riesgo de no entender el mensaje que otro alumno decida dar en esa lengua –aunque en la práctica pocos estudiantes se decantan por ellas–, hecho que ejemplifica a la perfección lo que sucede en la vida real cuando se utiliza la lengua como cierre social, otorgándole un valor eminentemente mercantil (Bourdieu, 2008: 49-78).

En una primera fase, los alumnos no seleccionados tienen que adivinar qué lengua está utilizando el alumno hablante. Después, tras repetirlo un par de veces, han de averiguar qué es lo que está diciendo exactamente. El primero que adivine por completo lo que está diciendo el alumno elegido, es el próximo en dar su silencioso mensaje, nuevamente, en la lengua que desee.

#### 4.2.2. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA ORTOÉPICA

A diferencia de las tareas propuestas en el apartado anterior, en este sugerimos ciertas actividades en las que se trabaja la competencia ortoépica (Consejo de Europa, 2002: 115), consistentes, en lo esencial, en relacionar la fonética con la escritura, siempre en el plano delimitado por los fonemas y las sílabas, sin llegar a los elementos suprasegmentales como el acento o la entonación (Quilis, 2005; D’Introno *et alii*, 1995; Iribarren, 2005; Fernández Martín, 2008a). Ofrecemos a continuación cuatro ejemplos.

##### **Actividad I. *Recomponer las letras que se han caído de una canción***

Dando por hecho que cada sesión cuenta con unos objetivos fonológico-ortoépicas concretos

(por ejemplo, estudiar las consonantes nasales /n/, /m/, /ɲ/), resulta ideal escoger una canción en la que aparezcan frecuentemente las realizaciones fonéticas de esos fonemas. Así, una completa explotación didáctica puede constar de dos fases. En la primera, se les presenta a los alumnos el texto con huecos simples, es decir, cada uno corresponde a una sola letra. Se les deja leer la primera parte de la canción, para que averigüen qué letras faltan (todas tienen un rasgo fonológico común), y en caso de que sean incapaces o les resulte extremadamente difícil, se les deja entonces escucharla para que las capten auditivamente. Si no les resulta difícil y lo hacen sin problemas, la escucha de la canción cumple la función de corregir lo que ellos hayan escrito según sus propios conocimientos de la L2. En una segunda fase, esos huecos se hacen dobles, de forma que se emplea la segunda parte de la canción para que no sólo rellenen el fonema ausente, sino que lo hagan apoyándose en la vocal correspondiente para completar así la sílaba. Para el ejemplo mencionado de las consonantes nasales puede utilizarse la canción de *Rutinas* de Chenoa (Fernández Martín, 2007: 20-23).

##### **Actividad II. *Competición de dictados silenciosos***

Se divide la clase en dos grupos. Se les muestra a los alumnos una lista con varias palabras, que cumplen con los objetivos fonéticos preparados para esa sesión (por ejemplo, las consonantes oclusivas bilabiales y dentales [t], [d], [p], [b]), se les deja dos minutos para memorizarla y se les retira. Después de que cada grupo elija un portavoz (que es el que estará en la pizarra escribiendo las palabras), tendrá que ayudarle a ganar, dictándole, en voz no muy alta para que el otro grupo no lo oiga, cuantas más palabras de la lista, mejor. Gana el equipo que más palabras haya conseguido memorizar y escribir en el menor plazo de tiempo posible, que puede ser limitado por el profesor a tres minutos (Fernández Martín, 2007: 27).

vaso – baño – tapa – bota – dado – toro – vida – boda – vena – pana – dote  
paso – paño – pata – topo – pato – dato – poda – toda – tubo – pena – vano

Figura 3. Lista de palabras que pueden emplearse en la actividad II (competencia ortoépica).

---

### Actividad III. *Dictados por parejas*

El profesor ha de localizar en los materiales de enseñanza de fonética una actividad cuya audición esté disponible, aunque evidentemente también puede crearla él mismo, seleccionando las palabras que le interesen en función de los contenidos establecidos para la sesión correspondiente, y realizando luego la grabación con su propia voz, siempre adecuada a esos contenidos. El objetivo es que cada alumno escuche a su compañero pronunciando las palabras que él tiene incompletas, le pronuncie y lea, a su vez, las que tiene completas, y luego ambos corrijan las escuchadas oyendo al locutor nativo de la audición.

Para ello, tras dividirlos por parejas y dar a cada alumno A el correspondiente material, completable con el que tiene el alumno B, la actividad debe constar, al menos, de tres fases. En la primera, se les deja unos minutos para que lean las palabras con huecos y traten de adivinar qué letras faltan. La segunda consiste en que cada estudiante dicta a su pareja las palabras que le han venido completas para que ésta rellene los huecos que faltan, si los desconocía, o los corrija y los discuta con su compañero, si ya los había escrito. La tercera fase, en la que es el locutor nativo del CD quien dice las palabras que a ellos ya les resultan familiares, ambos corrigen lo dicho por su compañero y escuchado por ellos mismos. Tan sólo si el docente detecta algún problema concreto que ninguno de los estudiantes ha podido solucionar a sus compañeros durante el transcurso de las fases (lectura, escucha mutua, escucha común), entonces está obligado a explicarlo en la pizarra y a hacerles reflexionar sobre ello, como fase final (Fernández Martín, 2007: 19, 21, 35, 40).

### Actividad IV. *Sopa de letras en grupo clase*

Se divide la clase en dos grupos, no necesariamente con límites espaciales. A cada alumno del grupo A se le entrega una sopa de letras con cinco líneas en blanco al lado; a los del grupo B, se les entrega una sopa de letras distinta, también con cinco líneas en blanco. Se les deja unos

minutos para que busquen y encuentren cinco palabras (o las que el docente determine) con las letras que funcionen como objetivos de la sesión y preferentemente que hayan sido vistas ese mismo día en clase (si no es así, se les puede dar una lista con las palabras que tienen que buscar en cada caso). Cuando todos hayan terminado, cada estudiante va diciendo en voz alta a sus compañeros del otro grupo una de las palabras que ha encontrado, para que éstos copien en esas líneas en blanco las palabras que NO pertenecen a su sopa de letras. Dado que el objetivo es que todos los estudiantes consigan tener las diez palabras (cinco en su propia sopa de letras y otras cinco en la lista adjunta), se les puede dejar hablar entre ellos en gran grupo para que así lo hagan, de manera que se fomente la interacción oral y se les anime a esforzarse para realizar una adecuada pronunciación (Fernández Martín, 2007: 40).

## 5. CONCLUSIONES

Ciertamente, si bien en este trabajo no hemos podido reflexionar con la profundidad necesaria sobre los motivos por los que no se enseña la fonética en clase de segundas lenguas como sería necesario (Cots *et alii*, 2007: 71-78; Fernández Martín, 2008a, 2008b), sin embargo, sí creemos haber ofrecido unas primeros apuntes sobre la manera en que se podría contribuir, desde la enseñanza de la fonética y la pronunciación, a animar a los estudiantes a que continúen aprendiendo la lengua extranjera.

Por un lado, si dejamos de mezclar la escritura con la lengua hablada, tratando de evitar esa obsesión por lo escrito que tanto daño puede hacer al estudiante, favoreciendo la constante confusión entre lo fonético, lo ortoépico y lo ortográfico, quizá podamos al menos ayudarle a no desesperarse durante el aprendizaje del español como L2. Una manera de hacerlo consiste en tener bien claros los objetivos de enseñanza de cada secuencia de actividades que el profesor lleve al aula y distinguiendo, por tanto, los objetivos ortoépico y ortográficos (pertenecientes a la lengua escrita y, por tanto, artificial), de los

---

fonológicos (pertenecientes a la lengua oral, y, por tanto, natural).

Evidentemente, aunque la elección del método didáctico (tradicional, audiolingual, estructural, comunicativo, por tareas, etc.) dependa fundamentalmente del docente (Fernández Martín 2009b), no nos cabe ninguna duda de que la fonética y la pronunciación tienen cabida en cualquiera de ellos, siempre y cuando se realicen determinadas adaptaciones específicas a las premisas básicas del método en cuestión (dentro de actividades de corte estructural, comunicativas, situacionales, como tarea final, etc. [Fernández Martín, 2016b]).

Por otro lado, creemos que, sea cual sea el método o enfoque elegido, resulta esencial concebir que la adquisición fonológica, a través de la sensibilización perceptiva, primero, para llegar a la reproducción articuladora, después, sea previa a cualquier tipo de alfabetización. Esto implica tener en cuenta que el nivel realmente lingüístico-fonológico es la base del aprendizaje, mientras que la escritura se torna un apoyo para profundizar en esa base y mejorarla, pero nunca a la inversa.

Asimismo, hemos intentado reflexionar sobre la manera en que las LM influyen sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, por mucha teoría que un profesor consiga estudiar en libros escritos por expertos analistas, lo más recomendable siempre es entrar en contacto directo con los alumnos para diagnosticar sus posibles problemas de aprendizaje cuanto antes y, si es posible, tratar de estudiar sus lenguas como ellos estudian las nuestras, porque, en un alto porcentaje de los casos, las dificultades de aprendizaje se van a encontrar en los mismos elementos: recordemos que tanto cuesta familiarizarse con nuevos fonemas de la L2 como dejar de lado los conocidos de la LM para no emplearlos en la L2.

Por supuesto, lo ideal sería que en futuros trabajos se hiciera algo semejante a lo realizado aquí con otros niveles de la lengua –sintaxis, morfología, pragmática– y con otras lenguas menos conocidas para el profesor de español: alguien tiene que poner al alcance del profesor

de EL2 una bibliografía fiable y fácilmente accesible sobre lenguas poco conocidas en Europa.

La dificultad del análisis de idiomas poco conocidos se radicaliza cuando el nivel de la lengua que se pretende estudiar es la fonética: desconociendo los motivos que llevan a ello –aunque sospechándolos–, propondremos en futuros estudios la necesidad de ampliar, revisar, mantener y utilizar un sistema de transcripción fonética como el AFI que deje fácilmente interpretar *de verdad* los sonidos que aparecen en las diversas lenguas.

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN  
Universidad Autónoma de Madrid  
[patricia.fernandez01@uam.es](mailto:patricia.fernandez01@uam.es)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGUADÉ, J. (2008). “Árabe marroquí (Casablanca)”. En Corriente, F. y Vicente, Á. (eds.): *Manual de dialectología neárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo. 281-310.
- ALEXEEVA, I. (2005). “Curso inicial de fonética española para estudiantes rusos”. En Izquierdo, J. M. et alii (Eds.). *I Congreso Internacional: el español, lengua del futuro*, Toledo, 20-23 de marzo de 2005. *RedELE*. número especial. En línea: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/numeros-especiales/mayo-i-fiape.html> [consulta: 19 de marzo de 2018]
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- BARALO, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BOURDIEU, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- CHEKAYRI, A. (2006). “Diglossia or tri-diglossia in Morocco: reality and facts”. En Moscoso, F. y Hamdi Nouaouri, N. (eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad. 41-58.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- CORRIENTE, F. y VICENTE, Á. (eds.) (2008). *Manual de dialectología neárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- COTS, J.M.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E.; IRÚN, M. y LLURDA, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- DELGADO PÉREZ, F. (2008). “Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen”. *Decisio*, Septiembre-diciembre 2008, 37-41.
- D’INTRONO, F.; DEL TESO, E. y WESTON, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2007). “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”. *RedELE*, 11. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2007\\_11/2007\\_redELE\\_11\\_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2007_11/2007_redELE_11_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008a). *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*. Memoria fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamastrer/1- semestre/fernandez-m.html>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008b). “Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno”. En Moreno Sandoval, A. (Ed.). *Actas VIII Congreso de Lingüística General*, 25-28 junio 2008. Madrid: Universidad Autónoma. 655-674. Recuperado de [www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf](http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2009a). “La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas”. *Porta Linguarum*, 11, 85-98. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2009b). “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2”. *MarcoELE*, 8, Recuperado de [http://www.marcoele.com/descargas/9/fernandez\\_psicolinguistica.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013). “Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5321c8a8af180.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5321c8a8af180.pdf)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2014). “La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, diciembre 2014, 31-61. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17345/rile2014>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2016a). “Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral,

- competencias comunicativas y conciencia grafocentrista". *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. VII, julio-septiembre 2016, 95-116. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/1363/777>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2016b). "Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación" en Ainciburu, M. C. (Ed.). *Actas del III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo Universidad Nebrija*. 23-25 de junio de 2016, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 91-99. Recuperado de [https://www.nebrija.com/la\\_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf](https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf) [consulta: 19 de marzo de 2018]
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- GUERRERO PARRADO, J. (2014). *Estudio del dialecto árabe de Larache (Norte de Marruecos)*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- IRIBARREN, M. C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Síntesis.
- MILLAR CERDA, M. A.; SALGADO NÚÑEZ, R. y ZEDÁN LOLAS, M. (2005). *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MOHAMED SAAD, S. (2002). "Estudio contrastivo de la asimilación consonántica en español y en árabe". *Anaquel de estudios árabes*, 13, 87-108.
- MORENO CABRERA, J. C. (1990). *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor.
- MORENO CABRERA, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- MOSCOSO GARCÍA, F. (2002-2003). "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas". *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10, 167-186.
- MOSCOSO GARCÍA, F. (2006a). *Curso de Árabe Marroquí. Diálogos, gramática, ejercicios, glosario, bibliografía*. Córdoba: Universidad de Castilla la Mancha-Universidad de Cádiz.
- MOSCOSO GARCÍA, FRANCISCO (2006b). "Hacia un árabe marroquí estándar". En Moscoso, F. y Hamdi Nouaouri, N. (Eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad. 151-168.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1996). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- OULD MOHAMED BABA, A. S. (2008a). *Árabe ass niyya de Mauritania*. En Corriente, F. y Vicente, Á. (eds.): *Manual de dialectología neorabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo. 310-351.
- OULD MOHAMED BABA, A. S. (2008b). "El consonantismo de los dialectos árabes". *Anaquel de estudios árabes*, 19, 141-158.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (2005). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (ed.) (2011). *La dimensión cognitiva en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÖHRMAN, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco / Libro.
- SOTO ARANDA, B. (2006). "De los estudios gramaticales al paradigma comunicativo: nuevos horizontes para la enseñanza del árabe marroquí en España como lengua para fines específicos (LFE)". *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 12, diciembre 2006. Recuperado de [http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20W-Arabemarroquiensenanza.htm#\\_edni](http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20W-Arabemarroquiensenanza.htm#_edni) [consulta: 19 de marzo de 2018]
- TILMANTINE, M.; EL MOLGHY, A.; CASTELLANOS, C.; y BANHAKAIA, H. (1995). *La lengua rifeña. Gramática rifeña. Léxico básico*. Ciudad Autónoma de Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco / Libros.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

---

## Entrevista a Kim Potowski

---



KIM POTOWSKI es catedrática de lingüística hispánica en el Departamento de español e italiano de la Universidad de Illinois en Chicago, donde también dirige el programa de enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) y el grupo de investigación de Lengua en contexto (Language in Context Research Group). Además de publicaciones y presentaciones académicas en el campo de la lingüística, cabe destacar que es la editora de la revista académica *Spanish in Context* (John Benjamins) y está activamente involucrada en proyectos e iniciativas para la promoción del multilingüismo y las lenguas minoritarias, sobre todo el español en los Estados Unidos.

Me reúno con ella en el marco del quinto National Symposium on Spanish as a Heritage Language en la Universidad de Iowa, una cita anual que reúne a investigadores y profesionales de la enseñanza del ELH. Tengo la ocasión de hablar con ella sobre diferentes temas y me dice que está muy ilusionada con la invitación al XXIX CIA – Congreso Internacional de ASELE, ya que será la primera vez que acuda y espera disfrutar al máximo de esos cuatro días intensivos de intercambio de ideas con colegas de todo el mundo.

**Elisa Gironzetti.** — En Estados Unidos se habla mucho de español como “lengua de herencia” o “lengua heredada”. No obstante, el significado de esta etiqueta resulta aún un tanto desconocido fuera del contexto norteamericano. ¿Podrías explicar para los lectores del Boletín de ASELE qué caracteriza al perfil de los hablantes de herencia (y, por ende, de los estudiantes de una lengua de herencia)?

**Kim Potowski.** — Claro, en primer lugar, es importante aclarar que en los Estados Unidos hay hablantes de herencia de español y de muchas otras lenguas, entre ellas árabe, chino, coreano, etcétera. Un hablante de herencia –en nuestro caso de español– es una persona que se cría en una casa, en una familia en la que alguien habla español. Esto es importante porque lo que diferencia, en el nivel cognitivo, a un hablante de herencia de un hablante de español como segunda lengua (L2) es su trayectoria con el español: un estudiante de español como L2 recibe todo o la mayoría de su *input* en español en el salón de clase, mientras que un hablante de herencia recibe el *input* de los miembros de su familia en la casa. Por otra parte, la diferencia entre los hablantes de herencia y los hablantes “nativos” (a pesar de que no esté muy de acuerdo con el uso de esta etiqueta) se basa en la edad a la que llegaron a los Estados Unidos. Así, se consideran hablantes de herencia aquellos que llegaron a los EE. UU. de un país hispanohablante cuando tenían menos de 13 años, mientras que los que emigraron con 13 años o más se consideran hablantes “nativos” debido a que, cuando llegaron a los EE. UU., ya habían alcanzado la madurez lingüística en español. Sin embargo, es preciso recordar que no existe una separación tan clara entre estos grupos y que la diferencia entre ellos radica en que sus sistemas lingüísticos son diferentes.

**EG.** — Otro concepto muy relacionado con el de ELH es el de generaciones sociolingüís-

---

**ticas que muchas veces se etiquetan con G1, G2, G3, aunque también podemos encontrar G1.5... ¿podrías explicarnos a qué se refiere este concepto y cuál es su relevancia?**

KP.— Cuando se habla de hablantes de herencia hay que tener en cuenta que se trata de un grupo muy heterogéneo. Veamos algunos ejemplos. Algunos hablantes de herencia llegan a los EE. UU. cuando tienen alrededor de 10 años de edad y pueden haber completado algunos años de enseñanza reglada en español en su país de origen. Estos hablantes tendrán un sistema lingüístico diferente al de sus coetáneos que llegan a los EE. UU. con la misma edad, pero sin haber asistido a la escuela en español. Otros llegan a los EE. UU. cuando tienen alrededor de 3 años de edad y, por lo tanto, no han sido escolarizados en español, sino que irán a la escuela en los EE. UU., en un contexto de habla inglesa. Finalmente, otros hablantes de herencia son niños que nacen en los EE. UU. Ahora bien, puede que estos niños tengan padres que emigraron de adultos y que son hablantes monolingües de español, o puede que uno o ambos de sus padres también nacieron en los EE. UU. de una familia de inmigrantes hispanohablantes o que llegaron cuando eran muy pequeños. Todas estas diferentes situaciones y vivencias afectan la trayectoria de cada hablante con el español y determinan el perfil de un hablante de herencia. Estos ejemplos muestran que el tipo y la cantidad de *input* en español que un hablante de herencia recibe depende de muchos factores que incluyen la edad de su llegada a los EE. UU., el perfil de los padres, el nivel de escolarización recibida en español o en inglés, y el contacto con el país de herencia y con familiares hispanohablantes.

Entonces, para retomar la cuestión de las generaciones sociolingüísticas, consideramos la G1 como la primera generación: estos son los inmigrantes que llegan a los EE. UU. cuando ya han alcanzado la madurez lingüística en español, es decir, después de los 13 años. La G2 o segunda generación comprende a aquellos hablantes que nacieron en los EE. UU. de padres G1, o emigraron a los EE. UU. con menos de 6 años —una

edad clave ya que es cuando los niños empiezan a ir a la escuela—. En ambos casos, los G2 son niños que empiezan a ir a la escuela aquí, en los Estados Unidos. Finalmente, la G3 o tercera generación incluye a hablantes de herencia con perfiles incluso más dispares. La característica que los aúna es que por lo menos uno de los padres pertenece a la G2. Entonces, en el caso de un hablante G3 típico, ambos padres pertenecen a la G2. Sin embargo, también puede haber casos en los que un padre es G2 y otro es G1. Ahora bien, los datos de los que disponemos muestran que en Chicago los G3 con un padre G1 tienen un español más fuerte que los G3 con ambos padres G2, y esta diferencia se debe a que el padre o madre G1 habla más español, es decir, le proporciona al hijo G3 más cantidad y variedad de *input* en español.

Ahora bien, en tu pregunta mencionabas también la G1.5. Los hablantes de la G1.5 son los más interesantes desde un punto de vista lingüístico e identitario. Ellos son los que llegaron a los EE. UU. cuando tenían entre 6 y 12 años de edad, más o menos, y tienen perfiles muy variados. Si, por ejemplo, conoces a un hablante de herencia de español que habla inglés como un estadounidense cualquiera y a la vez habla en español como un mexicano cualquiera, entonces es muy probable que pertenezca a la G1.5.

**EG.— En 2015 publicaste con Anna María Escobar El español de los Estados Unidos, un libro en el que se explica que la situación del ELH en los EE. UU. no es homogénea y se divide el país en dos grupos de regiones, las tradicionales y las nuevas, en relación con la presencia más o menos establecida de hispanos. Entonces, ¿cuáles son estas regiones y sus características?**

KP.— Cuando Ana María Escobar y yo empezamos a estudiar las características históricas de las poblaciones hispanas —y quiero puntualizar que usamos los términos *hispano* y *latino* de manera intercambiable, sin querer ofender a nadie— nos dimos cuenta que, debido a sus características, algunas zonas geográficas no enca-

---

jaban muy bien con la clasificación que propone el censo del gobierno estadounidense. Te voy a dar algunos ejemplos. El primer ejemplo abarca zonas como los estados de Kansas o Misuri. Según el censo estos estados pertenecen a la región del medio oeste o *Midwest* pero, según nuestro estudio, compartían más rasgos con la región del sur y por eso decidimos proponer una nueva clasificación que reflejara de forma más adecuada estas diferencias. Otro ejemplo es la región del sureste o *Southeast* utilizada por el censo, la cual incluye zonas geográficas que por su historia no están relacionadas. En este caso, después de realizar el estudio, decidimos separar el estado de Florida y mantenerlo como una región separada, es decir, que según nuestra clasificación el estado de Florida por sí solo constituye la totalidad de la región del sureste.

En cuanto a la composición de estas regiones, lo que se observa en el suroeste, medio oeste, la región costera del sureste y casi toda la región del noroeste de los Estados Unidos es que la mayoría de la población hispana es de origen mexicano. Esto refleja bastante bien la situación del país ya que, como indican las estadísticas más recientes, alrededor de un 65% de los hispanos de los EE. UU. son de origen mexicano. Ahora bien, esto no quiere decir que no haya puertorriqueños en Chicago o en San Diego, o salvadoreños en Washington DC y en Houston, etcétera. Sin embargo, donde se observa más diversidad es en Miami (Florida) y en el noreste, es decir, Nueva York, Connecticut y Nueva Jersey, áreas en las que la composición de la población hispana es mucho más variada y diversa. En estas regiones con una población hispana tan diversa muchos hispanos se autodenominan *Mexiricans* o mexirriqueños, destacando su doble herencia mexicana y puertorriqueña, así como *Guatadorian*, *Colomboricans*, etcétera. Pongamos por ejemplo la ciudad de Nueva York, donde históricamente el grupo más grande ha sido el de los puertorriqueños. Hoy en día, allí vive un número comparable de puertorriqueños y dominicanos, pero, además, el grupo con el crecimiento más rápido son los mexicanos.

**EG.— Y si comparamos, por ejemplo, Chicago/Illinois, Texas, Florida o Washington DC.... ¿Cómo cambia la situación del español?**

KP.— Bueno, desafortunadamente, la respuesta breve a esta pregunta es que en todos estos casos el español se pierde. Pero podemos matizar un poco más. La realidad es que la mayoría de los hispanos de G<sub>3</sub> o tercera generación no hablan español, y los que hablan español lo hacen con menos fluidez, más pausas, un vocabulario más limitado y una sintaxis diferente a la de sus padres o abuelos. En Chicago, Lourdes Torres y yo hemos grabado entrevistas con 125 hablantes de G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub> y G<sub>3</sub> (Torres y Potowski, 2008) y, efectivamente, observamos que el nivel de español disminuye de la G<sub>1</sub> a la G<sub>3</sub>. Sin embargo, estos datos tampoco reflejan del todo la realidad porque los G<sub>3</sub> que aceptaron hacer una entrevista en español son los que sintieron que pueden hacerlo, pero hay muchos otros que no quisieron participar y nos explicaron que no hablan español o no se sienten capaces de participar en una entrevista en español. Ahora bien, la concentración local de hispanohablantes también tiene mucho que ver con el mantenimiento de la lengua; este factor está relacionado con lo que comentábamos antes acerca del *input* lingüístico que uno recibe. Alba *et al.* (2002) estudiaron esta situación y postularon que un joven que se cría en Miami tiene 20 veces más probabilidades de hablar español que un joven que se cría en Nebraska, lugar en el que su familia sea la única hispanohablante del pueblo. Entonces, parece que en algunas regiones el español se pierde más rápidamente que en otras, pero es muy difícil cuantificar estos fenómenos. También hay grupos que pierden el español antes que otros. En mi opinión -y los datos me respaldan- en Chicago los puertorriqueños no se ciñen tanto a la lengua y pierden el español más rápidamente que los mexicanos. Si comparamos los G<sub>3</sub> puertorriqueños y los G<sub>3</sub> mexicanos que participaron en aquel estudio con Lourdes Torres, vemos que los mexicanos tienen un nivel más alto de español que los puertorriqueños. ¿Por qué? Bueno, existen varias

---

hipótesis. Una de ellas es que, en Chicago, los puertorriqueños se establecen en barrios con una fuerte presencia afroamericana en los que se habla principalmente inglés, en particular los barrios del *north side* como Humboldt Park. Por otra parte, los mexicanos se establecen en barrios principalmente hispanohablantes y mexicanos, como Little Village. Además, la relación diaspórica que ha mantenido Puerto Rico con Nueva York, sobre todo en las últimas generaciones, ha hecho que los puertorriqueños acepten como puertorriqueño a alguien que no habla español; *you can be totally Boricua and not speak any Spanish*. Pero la situación es muy distinta en el caso de la comunidad mexicana, el día que pisas Texas ya eres pocho, ya eres diferente.

**EG.— Efectivamente, los datos del censo de EE. UU. muestran una tendencia que indica que el porcentaje de población hispana seguirá aumentando hasta alcanzar el 29 % de la población total del país hacia 2060. Pero esto no significa que todas estas personas sigan hablando español ni que el número de hablantes de español siga creciendo.**

KP.— Claro, la población hispana de los Estados Unidos está creciendo porque hay más hispanos que nacen en los Estados Unidos. Para que el español crezca y se mantenga sería necesario mantener o incrementar el flujo de inmigrantes hispanohablantes que llegan de Latinoamérica. En este momento, alrededor de un 60% de los hispanos del país nacieron en los EE. UU., es decir, son G2 o G3. Si el porcentaje de hispanos que llegan a los EE. UU. sigue bajando y el número de hispanos nacidos en los EE. UU. sigue creciendo, temo que el futuro del español en los Estados Unidos no sea muy positivo.

**EG.— Hablemos ahora un poco de lo que sucede en las aulas. ¿Cuál es la situación del ELH en el sistema escolar estadounidense?**

KP.— Según un estudio de Beaudrie (2012), el 60% de las universidades estadounidenses

que cuenta con una población significativa de hispanos ofrece algún tipo de programa de ELH. Lo cual significa que el 40% de las instituciones todavía no lo hace. En estos casos, se suele dar una de tres posibles situaciones, las tres igualmente inadecuadas: los hablantes de herencia toman clases avanzadas de español diseñadas para estudiantes de español como L2; toman directamente cursos avanzados de contenido -de literatura o lingüística, por ejemplo- que tampoco son apropiados para su nivel, o toman cursos de “*buenos días Spanish*”, es decir, cursos de español de nivel básico diseñados para estudiantes de español como L2.

Ahora, el aspecto positivo es que existen cada vez más libros de textos y materiales para la enseñanza del español como lengua de herencia y además se organizan diferentes eventos y conferencias en los que participan investigadores y profesores. Pero lo que se menciona una y otra vez, año tras años, es que faltan programas de preparación profesional para docentes, un problema que afecta no solamente las escuelas y las universidades, sino también los estados y la administración.

**EG.— Eres la directora del programa de herencia en la Universidad de Illinois en Chicago. ¿Nos puedes comentar brevemente cuáles son las características de tu programa y los objetivos?**

KP.— En el programa de mi universidad nos centramos en *argument writing*, es decir, en que los estudiantes desarrollen estrategias de argumentación analítica. Los temas que se trabajan están relacionados con cuestiones de justicia social como, por ejemplo, el salario mínimo, y hay un componente de interacción con la comunidad al final de cada unidad. Sin embargo, este componente no es central debido a las características del programa. Ahora mismo solamente contamos con una secuencia de cursos distribuidos en dos niveles y el objetivo central es preparar a los estudiantes para que tengan éxito en la universidad y se gradúen en el plazo establecido. Esto lo hacemos porque en los

---

Estados Unidos existe lo que se conoce como brecha académica (*achievement gap*), una realidad que afecta a los estudiantes hispanos de tal manera que los pocos que consiguen llegar a la universidad muchas veces tienen dificultades o abandonan los estudios. Entonces, lo que quiero conseguir es que los estudiantes terminen los dos cursos del programa y sean capaces de leer y escribir mejor, analizar datos y argumentos, criticarlos, tomar decisiones y explicar sus propios argumentos, todo ello de forma escrita y utilizando un registro formal, transiciones apropiadas y todas las convenciones propias de este género textual. En el futuro me gustaría poder añadir otro curso, de un nivel más avanzado, que siguiera un modelo de aprendizaje-servicio en la comunidad. Sin embargo, yo no soy la experta en este ámbito concreto, y por eso le pedí a Ann Abbott (University of Illinois, Urbana Champaign) que viniera a mi universidad para dar una charla y ayudarnos a desarrollar este nuevo curso. Le recomiendo a cualquiera que esté interesado en este tema leer sus artículos y publicaciones.

**EG. — Como experta en la materia, ¿cuál sería la primera recomendación que harías para favorecer el bilingüismo? Y ¿qué podemos hacer para mantener los lazos vivos con la lengua e involucrar a la familia y a la comunidad?**

KP. — En mi opinión, el primero, el segundo y el tercer paso para favorecer el mantenimiento del español sería que existieran más programas de educación dual (*dual-language education*, <http://www.dlenm.org/what-is-dual-language-education.aspx>) y que los padres matricularan a sus hijos en estos programas no solamente en primaria, sino empezando en edad preescolar. Estos programas no son solamente para hablantes de herencia sino también para estudiantes de español como L2. En el caso de un hablante de herencia de español, lo ideal sería empezar con un programa 90% en español y 10% en inglés, para luego pasar poco a poco y de forma gradual a un 50% en español y un 50% en inglés. Ade-

más, debería tratarse de un programa que se enfocara en contenidos pero que a la vez tuviera un componente de atención a la forma (*focus on form*) que, como sabemos, beneficia a ambas poblaciones de estudiantes. En el caso de los estudiantes de L2, un programa con estas características les permitiría a los niños terminar el octavo grado (equivalente a segundo de la E.S.O. en España) con un buen dominio de las estructuras más complejas del español, como por ejemplo el subjuntivo. En el caso de los hablantes de herencia, les permitiría alcanzar un nivel avanzado de español en todas las destrezas. Además, como muchos estudios muestran, otra ventaja de los programas de educación dual es que los estudiantes alcanzan un nivel de inglés igual o superior al de los niños que cursan programas solamente en inglés. Estos datos contribuyen a derribar el mito según el cual para aprender inglés hay que estudiar solamente en inglés. Pero no es suficiente y por eso quiero insistir en la importancia de reunirse con padres, administradores y otros docentes para mostrarles estos datos y hacerles ver las ventajas de los programas de educación dual, para que cada vez más familias puedan aprovechar de esta oferta y así mantener vivo el español.

**EG. — La presencia de hablantes de ELH en los Estados Unidos ha supuesto un reto en cuanto a la oferta de cursos y programas de español. Sin embargo, esta demanda no se ve reflejada todavía en la formación de los futuros profesores.**

KP. — Este es un problema urgente que ya mencionamos brevemente antes y que en Estados Unidos afecta sobre todo al español. Pongamos el ejemplo de un joven que quiere enseñar inglés. Al empezar la universidad, este joven tendrá que tomar una decisión crítica: decidir si quiere enseñar inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) o inglés en el marco de cursos de artes y lenguajes (*language arts*, es decir, cursos para hablantes nativos de inglés que necesitan mejorar sus habilidades de escritura durante sus primeros semestres como estudiantes univer-

---

sitarios). Según lo que quiera hacer, tendrá que tomar exámenes diferentes, en facultades y departamentos diferentes, obtendrá titulaciones diferentes y licencias de enseñanzas (*teaching license*) diferentes. Además, un director de escuela no podría contratar a un profesor de inglés ESL para un puesto de *language arts*, ni al revés, puesto que es ilegal. Ahora bien, en el caso del español desgraciadamente no se reconoce esta importante diferencia: un curso de español para hablantes de herencia debería parecerse más a un curso de *language arts* que a un curso de español L2. Sin embargo, muchos directores de escuelas contratan a profesores con formación únicamente en enseñanza de L2 –que, repito, es lo único que reciben– para dar cursos de ELH. No están preparados.

Hoy en día podemos contar con una mano las universidades que ofrecen un curso entero de preparación para la enseñanza de ELH y nos sobran dedos. Además, se limitan a ofrecer solamente un curso de quince o dieciséis semanas o a veces un módulo de una semana en el marco de un curso de *teaching methods* enfocado principalmente en la enseñanza de una L2. Se trata de un problema muy serio no solo para los que van a ser instructores en universidades y *colleges*, sino sobre todo para los que van a ser maestros en la escuela primaria y secundaria. Ahora mismo estoy trabajando con una encuesta que se completó en Illinois y los datos muestran que en muchas *high-schools* no se ofrecen cursos para hablantes de herencia, a pesar de que exista una población de estudiantes que los necesita, y eso ocurre porque no hay profesores que estén preparados para enseñar estos cursos.

**EG. — Ocupémonos ahora del agente social que es el profesor y de su responsabilidad como educador. ¿Qué recomendaciones ofrecerías a un profesor sin experiencia o con una formación en EL2 que tiene que impartir un curso de ELH por primera vez?**

KP. — Un excelente recurso es el sitio web [http://startalk.nhlrc.ucla.edu/Default\\_startalk.aspx](http://startalk.nhlrc.ucla.edu/Default_startalk.aspx). Los módulos están en inglés porque

el objetivo es que sirva para profesores de cualquier lengua de herencia, no solamente del español. Se trata de un recurso gratuito y de muy buena calidad para los profesores noveles. Además, recomiendo el libro que escribí con Sara Beaudrie y Cynthia Ducar, titulado *Heritage language teaching: Research and practice*, que también está en inglés por las mismas razones, pero que pronto espero publicar en español, traducido y ampliado.

**EG. — Y en ese portafolio de temas que debería saber manejar todo profesor de ELH, ¿qué contenidos son imprescindibles para formar a profesores de ELH?**

KP. — Lo más importante sería respetar al alumno y su forma de hablar y tener una visión sociolingüísticamente apropiada de la lengua. Más allá de esto, es importante que el profesor esté preparado para enseñar no según un modelo de L2, sino según un modelo de *language arts*. La proporción de *language arts* y de L2 dependerá del perfil del alumnado. Algunos florecerán mejor con, digamos, un 80% de *language arts* y un 20% de enfoque en usos lingüísticos, mientras que otros requerirán quizás un 50% de apoyo lingüístico. El profesor necesita, en primer lugar, saber medir lo que el estudiante sabe y no sabe hacer en español; en segundo lugar, saber seleccionar entre lo que el estudiante no sabe hacer aquellos aspectos más importantes; finalmente, buscar una manera para que aprenda a hacerlo. En cuanto a este último punto, lo que sabemos de la enseñanza de una L2 también nos ayuda para enseñar ELH, es decir, no se trata de una enseñanza mecánica, repetitiva, sino comunicativa y contextualizada.

**EG. — Háblanos de uno de tus libros más importantes *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (2018), ¿cómo surgió la idea de este volumen, qué buscabas mediante este trabajo y cuáles han sido alguno de los retos durante su elaboración?**

KP. — La verdad es que la idea de este proyecto no surgió de mí, sino que me invitaron a ha-

---

cerlo y tuve la libertad de seleccionar e invitar a los autores que quisiera. La meta para mí era poder integrar en una sola obra las perspectivas de diferentes autores en tres ámbitos disciplinares diferentes pero complementarios: lingüística, educación y estudios latinos. A pesar de tener mucho en común, los que trabajan en cada área suelen publicar en revistas diferentes, ir a conferencias diferentes y, en general, no se producen tantos intercambios de ideas y perspectivas como me gustaría y como creo que sería necesario. Para mí fue muy importante poder integrar estas tres ramas y hubiera querido hacer más. Me hubiera gustado que los autores leyeran unos los capítulos de otros para que se generara un verdadero debate e intercambio de ideas, aunque finalmente esto no fue posible debido a las limitaciones laborales y de tiempo de cada uno. Sin embargo, intenté promover el uso de referencias cruzadas entre capítulos. De esta manera espero que, al tener todos estos diferentes capítulos publicados en el mismo volumen, tanto los autores como los lectores de los mismos acudan no solo al capítulo que más le interesa, sino también a los otros capítulos relacionados. Otra característica importante de esta obra es que incluye una sección dedicada al español como lengua de herencia fuera de los Estados Unidos, un área novedosa en la que se necesita más investigación.

**EG.— Salgamos por un momento de los EE. UU., ¿en qué otros territorios podemos hablar de ELH? ¿Dónde crees que van a surgir oportunidades para explorar este tema fuera del contexto estadounidense y en el marco del español como lengua global?**

KP.— Un lugar en el que se va a hablar y, de hecho, ya se está hablando de ELH es México debido a que muchos jóvenes de herencia hispana que se criaron en los Estados Unidos ahora viven allí porque decidieron irse o fueron deportados. Recientemente, fui invitada a hablar sobre el ELH en un congreso sobre enseñanza del español que se celebra en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es un campo

que está creciendo mucho en todo México, no solamente en el D.F., sino también en Oaxaca y en el norte del país. En estas áreas la gente ya está concientizada y familiarizada con la situación de estos jóvenes hablantes de herencia que llegan de los Estados Unidos y que en muchos casos acaban trabajando como operadores de *call centers* en inglés o se dedican a la enseñanza del inglés. Lo curioso es que, en ese contexto, estos jóvenes pueden convertirse en hablantes de herencia de inglés. Se trata de una situación muy compleja porque cuando llegan a México no sienten que están regresando a su país, sino que en la mayoría de los casos lo descubren por primera vez en su vida. Además de México, se está produciendo una situación parecida en Colombia, aunque en menor grado, y lo mismo ocurre en el caso de inmigrantes españoles en muchos países europeos—algunos de ellos representados en el *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*— y Australia.

**EG.— Llevas muchos años trabajando en el campo del ELH, con publicaciones pioneras que han contribuido a perfilar y proyectar la disciplina. Desde tu punto de vista, ¿cuáles crees que son los retos a los que se va a enfrentar el campo en los próximos años? ¿Qué se puede hacer desde ASELE para contribuir a alcanzar algunas de estas metas?**

KP.— Creo que sería importante que algunas ediciones del congreso de ASELE se celebraran en los Estados Unidos con el objetivo de reconocer el papel central de la enseñanza del español como L2 en este país y también para ir integrando el campo de la enseñanza de ELH. Otra forma de conseguir el mismo objetivo, en menor escala, sería invitar cada año a uno o más ponentes de los Estados Unidos, como se va a hacer este año en Santiago de Compostela, para representar el trabajo que se está haciendo aquí, así como los retos y las características de la enseñanza del español en esta parte del mundo. También el Boletín de ASELE puede seguir buscando activamente publicar artículos sobre la enseñanza de ELH; me emocionó po-

---

der hacerlo en el 2014 con mi colega Andrew Lynch (University of Miami) para el *Journal of Spanish Language Teaching*. Pensando más en la perspectiva investigadora, se necesitan más estudios centrados en las experiencias de estudio en el extranjero (*study abroad*) que los hablantes de herencia llevan a cabo en España u otros países hispanohablantes. ASELE está en una posición ideal para promover la investigación en estas áreas centrándose en la conciencia sociolingüística de los estudiantes, de las familias que los hospedan y de los profesores, y promoviendo el desarrollo de una competencia sociolingüística que refleje y tenga en cuenta la situación del español en los Estados Unidos.

Entrevista realizada por  
ELISA GIRONZETTI  
University of Maryland

---

## OBRAS CITADAS

---

- ALBA, R.; LOGAN, J.; LUTZ, A. y STULTS, B. (2002). "Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants". *Demography*, 39/3, 467-84.
- BEAUDRIE, S. (2012). "Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States". *Foreign Language Annals*, 44/2, 321-337.
- BEAUDRIE, S., DUCAR, C. y POTOWSKI, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ESCOBAR, A. M. y PORTOWSKI, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POTOWSKI, K. (ed). (en prensa). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- TORRES, L. & POTOWSKI, K. (2008). "A comparative study of bilingual discourse markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and Mexican Spanish". *International Journal of Bilingualism*, 12/4, 263-279.

---

## Novedades bibliográficas

---



### EXPERIENCIAS

---

Edelsa

*Experiencias* es un curso modular dirigido a jóvenes y adultos que cuenta con la progresión rápida y el dinamismo propios de un curso intensivo. Dotado de una gran versatilidad y enfocado muy especialmente a la óptica del alumno, fomenta su participación activa y su propio desarrollo mediante la elaboración de un proyecto al final de cada unidad.

Cuenta con secuencias variadas que rompen con el aprendizaje rutinario y monótono, con novedosas propuestas para la adquisición del léxico, abundantes recursos para dinamizar la clase y vídeos integrados con actividades de explotación. Además, incluye resúmenes de gramática, glosarios, transcripciones del material audiovisual y actividades de autoevaluación.

Los componentes para el alumno incluyen libro digital online y offline, TuAulaVirtual y Zona estudiante. Para el docente también se incluye el acceso a la Sala de profesores de la misma plataforma.



### SUBMARINO

---

Edelsa

*Submarino* es un material de iniciación al español dirigido a los más pequeños como alumnos de educación infantil y niños pre-lectores en general. El libro supone un primer acercamiento a las estructuras básicas del español persigue en la adquisición lúdica del léxico por medio de actividades sencillas, canciones, tareas que desarrollan la psicomotricidad del niño y al mismo tiempo sirven de estímulo cognitivo. Para ello se presentan una serie de secuencias cortas y variadas, todas ellas relacionadas directamente con los elementos principales del entorno del niño como los amigos, la clase, la ropa, el cuerpo, los animales y la familia.

El curso consta de libro del alumno con pegatinas, diseñado en un formato adaptado a los más pequeños. Cuenta con una guía didáctica detallada para que el profesor desarrolle las actividades de manera clara y sencilla y también incluye una simpática mascota de peluche para dinamizar la clase.

Entre los componentes específicos para el docente se incluyen las tarjetas (flashcards) proyectables e imprimibles, actividades interactivas y juegos disponibles en la plataforma, así como audios con diálogos y canciones descargables en la plataforma TuAulaVirtual.



---

## ¿ESPAÑOL? ¡POR SUPUESTO! 4 (NIVEL B1)

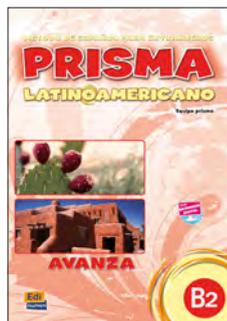
---

### Edelsa

¿Español? ¡Por supuesto! 4 completa la serie de este curso dirigido a estudiantes adolescentes. Este método es dinámico y adaptable a diferentes cargas lectivas de los programas escolares. Presenta una secuenciación didáctica progresiva y plantea el trabajo del léxico de una forma muy visual y lúdica, sin perder de vista aspectos de la pragmática. Trabaja contenidos interdisciplinarios de forma integrada y tiene una especial relevancia el tratamiento de temas transversales, persiguiendo la educación en valores en un contexto multicultural y social.

La serie cuenta con abundante material audiovisual y ejercicios de ampliación y de refuerzo en la plataforma en línea TuAulaVirtual. Asimismo, contiene actividades para la preparación al DELE escolar e incluye un diccionario visual y un glosario.

Finalmente, el profesor dispone de fichas de refuerzo concebidas para el alumnado con necesidades especiales, exámenes para cada lección, el libro digital e interactivo, así como el manual de uso que incluye todo el material audiovisual y las actividades de explotación.



---

## AUTORES: EQUIPO PRISMA PRISMA LATINOAMERICANO, NIVEL B2

---

### Edinumen

Nivel B2 de este manual de español para extranjeros pensado y dirigido a aquellos estudiantes y centros cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje del español tiene lugar en un contexto latinoamericano.

Aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes.

Da especial importancia a los aspectos socio-culturales que hace que el estudiante reflexione sobre la diversidad del español como lengua y como prisma de culturas.

Incorpora el apartado cultural *Nos conocemos*, acercando al estudiante a la realidad hispana.



**AUTORA: EQUIPO ESPACIO  
ESPACIO JOVEN 360°, NIVEL A2.1**

**Edinumen**

Nivel A2.1 del curso de español *Espacio Joven 360°*.

Este novedoso curso integra contenidos multimedia para facilitar una nueva experiencia de aprendizaje a jóvenes adolescentes, adaptándose a la forma en la que interactúan en su día a día.

A lo largo de las unidades se hace referencia a todos los recursos digitales con los que cuenta el alumno: vídeos, actividades interactivas, colaborativas...

Es un material perfecto para fomentar el aprendizaje en línea dentro y fuera del aula, ya que combina libros en papel con herramientas y contenidos digitales.

Además, incluye el juego interactivo *Spanish Blogger* para practicar español de forma lúdica.

Al final del libro del alumno se ofrece un apéndice gramatical, una tabla de verbos y un glosario.



**AUTORAS: GARCÍA SÁNCHEZ, CRISTINA;  
MENA OCTAVIO, MANUELA;  
MÉNDEZ SANTOS, MARÍA DEL CARMEN Y  
TUDELA CAPDEVILA, NITZIA  
COORDINADORA: CRUZ MOYA, OLGA  
¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL (NIVEL A2)**

**EnClave**

¡Genial! (nivel A2) es un método para jóvenes y adultos que sigue el *MCER* y el *PCIC* tiene un enfoque orientado a la acción. Sus autoras, profesoras e investigadoras, han tenido en cuenta las variables individuales del alumnado para atender a sus diferencias, así como la realidad de la enseñanza de ELE en grupos de contextos muy diversos.

La enseñanza se produce de un modo afectivo y eficaz y se ha prestado especial atención a la pragmática, las diferencias culturales, las variedades del español, a un aprendizaje consciente del alumno y al desarrollo de estrategias de aprendizaje, entre otros aspectos.

El curso incorpora en un solo volumen el libro del alumno y el cuaderno de actividades, además de una doble página de consolidación del banco léxico, el apéndice gramatical y contenidos de pronunciación y morfología.

Además, en la sección *A escena* se incluye un cortometraje de ficción por unidad para repasar los contenidos lingüísticos y trabajar la comprensión audiovisual, la escritura creativa y la dramatización en el aula. Estos vídeos están disponibles gratuitamente en el canal de YouTube de la editorial enClave-ELE.

---

Cabe también destacar que *¡Genial!* hace una propuesta para que a través de las redes sociales se abran las fronteras del aula y que el alumno autónomo encuentre que la lengua que estudia es una lengua viva, así como otras muestras de lenguas semicontroladas y abiertas.



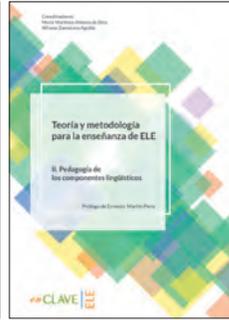
## VV.AA. DESTREZAS ELE (COLECCIÓN)

---

### EnClave

*Destrezas ELE* se compone de cuatro títulos, cada uno de ellos dedicado a una destreza específica que abarca los niveles A2-B1. Es un material indispensable para reforzar dificultades que los alumnos puedan tener con la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita o la expresión oral. Muchas de las actividades pueden ser realizadas también de manera autónoma por el alumno, ya que cada libro incluye un solucionario.

Además, cada libro se organiza en módulos que se componen de varias unidades con unos objetivos comunicativos, gramaticales y léxicos trabajados a través de documentos auténticos, finalizando cada uno de ellos con una evaluación. Todos los contenidos de audio son descargables en nuestra web [www.enclave-ele.net/destrezas](http://www.enclave-ele.net/destrezas).



---

**COORDINADORES:  
MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS, MARÍA  
Y ZAMORANO ÁGUILAR, ALFONSO**  
**TEORÍA Y METODOLOGÍA  
PARA LA ENSEÑANZA DE ELE**

---

**EnClave**

*Teoría y metodología de la enseñanza de ELE* es una obra actual e innovadora en sus planteamientos y estructura. Ofrece una exposición detallada y didáctica de cada contenido sobre una base científica sólida. Incluye, como otra novedad, una secuencia pedagógica completa y con rigor metodológico: fundamentos teóricos de cada tema, propuestas didácticas para desarrollar en el aula de ELE, pruebas e instrumentos de evaluación, temas para la reflexión y ampliación y una selecta bibliografía comentada.

Un equipo de más de una decena de autores han trabajado en este trabajo, contando en estos dos primeros volúmenes con prólogos de Marta Baralo Ottonello y Ernesto Martín Peris.

- Volumen I: Enfoques y tendencias.
- Volumen II: Pedagogía de los componentes lingüísticos.

---

**REPORTEROS INTERNACIONALES I**

---

**Difusión**

*Reporteros internacionales I* es un manual de español que facilitará a los adolescentes de todo el mundo, y a sus profesores, acercarse al mundo hispano de hoy en día.

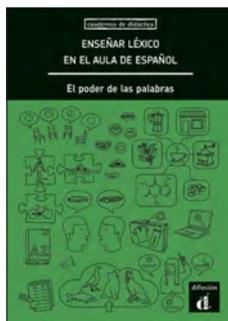
Esta obra apuesta por una didáctica inclusiva en todos sus aspectos: tipografía de alta legibilidad, lenguaje gráfico muy claro y propuestas adaptadas a todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades específicas en el aprendizaje.

En la creación de este manual se ha perseguido un triple objetivo. Por un lado, ofrecer al profesor de español propuestas didácticas originales, dinámicas y efectivas, diseñadas para facilitar el aprendizaje. Por otro, responder a las necesidades y los intereses de los jóvenes adolescentes para asegurar su motivación e involucrarlos en el proceso de aprendizaje. Y por último, dotar a los estudiantes de herramientas para que desarrollen su autonomía y sean capaces de explorar nuevos contenidos lingüísticos y culturales.

*Reporteros internacionales I* presenta:

- Unidades protagonizadas por jóvenes reporteros procedentes de España y Latinoamérica.
- Secuencias de trabajo ágiles que se completan con un entretenido proyecto final.
- Una progresión lingüística natural y muy cuidada.
- Numerosas actividades lúdicas para fomentar la interacción oral en el aula.

- 
- Una especial atención a la realidad cultural del mundo hispano.
  - Espacios para desarrollar las competencias intercultural y cívica.
  - Divertidos mapas mentales.
  - Una sección dedicada a las estrategias de estudio y aprendizaje.



---

## ENSEÑAR LÉXICO EN EL AULA DE ESPAÑOL

---

### Difusión

La colección *Cuadernos de didáctica* es el material ideal para profesores de ELE que quieren formarse de manera autónoma, así como para centros que ofrecen másteres universitarios y cursos de formación de profesores. La colección, dirigida por Neus Sans y Francisco Herrera, está formada por cuatro volúmenes con artículos de nombres destacados del ELE.

Con solo echar un vistazo al índice de *Enseñar léxico en el aula de español* se puede ver que las aportaciones de los autores proponen acercamientos muy variados en los que, además del núcleo central de trabajos que definen el enfoque léxico, se acotan conceptos fundamentales muy cercanos, como las colocaciones, la combinatoria o los cognados. De igual manera, encontraremos entre los diferentes capítulos herramientas que son de gran utilidad para el docente de segundas lenguas, como los corpus o ciertas aplicaciones digitales. Y queremos destacar también los artículos que enlazan las cuestiones de la enseñanza de léxico con aspectos básicos del aprendizaje de una lengua, como la gramática, la cultura o los materiales didácticos.



---

## GAEL Y LAS SOMBRAS DE LA HUIDA

---

### Difusión

*Gael y las sombras de la huida* es la segunda historia de Gael, un ladrón de guante blanco que recibe el difícil encargo de robar en la mansión Duschek, uno de los lugares más exclusivos de la isla de Mallorca. Nuestro protagonista se ve envuelto en una trama en la que se mezclan el suspense, las mentiras, la acción y el romance.

Gracias a las imágenes y al uso de un lenguaje sencillo, el estudiante puede seguir esta emocionante historia hasta el final y disfrutar de la lectura en español. Además, puede acercarse a la lengua que se oye en la calle, llena de expresiones coloquiales.

Para facilitar la lectura, al final del libro hay un glosario en tres idiomas (inglés, francés y alemán). Además, se proponen actividades para ampliar y consolidar el vocabulario o profundizar en aspectos culturales.



---

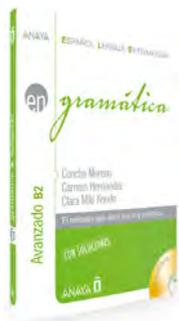
## NUEVO MAÑANA

---

### Anaya

*Nuevo Mañana* es un curso dirigido a adolescentes y adaptado a la realidad de los propios estudiantes. Basado en un enfoque comunicativo para estimular la participación de los alumnos, que disfruten aprendiendo. Se articula en torno a una programación coherente de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, ortográficos y fonéticos, que se practican a través de actividades de diversa tipología en donde se integran las cuatro destrezas. La última sección de cada unidad está orientada al desarrollo y la interacción del alumno mediante el trabajo por proyectos. Destaca su especial atención a contenidos socio-pragmáticos, al componente afectivo en el aprendizaje y a las actividades lúdicas como elemento vital dinamizador del proceso.

El método consta de 3 niveles, adaptados al Plan Curricular del Instituto Cervantes y al MCER, a saber: A1, A2 y B1. Cada nivel se compone de libro del alumno, cuaderno de Ejercicios y libro del profesor. Asimismo, cuenta con una edición digital con recursos y material extra, además de los audios descargables.



---

## ANAYA ELE EN GRAMÁTICA B2

---

### Anaya

*Anaya ELE en gramática B2* completa la serie que es todo un referente en el aprendizaje del español como material complementario en cualquier proceso de adquisición de la lengua. Con un marcado carácter eminentemente práctico, conjuga de manera ordenada la teoría gramatical con la práctica tanto formal como de uso.

Mediante un trabajo sistemático se incita a la reflexión y se persigue el cuestionamiento crítico del propio alumno por lo que alterna con eficiencia tanto la praxis inductiva como deductiva de los contenidos, contextualizada y equilibrada en forma y contenido.

La edición dispone de CD audio, cuenta con viñetas ilustrativas introductorias, test de autoevaluación y soluciones de las actividades.



---

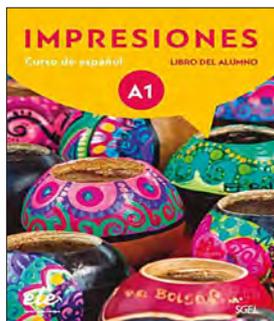
## AGENCIA EÑE

---

### Anaya

*Agencia Eñe* es una colección de lecturas graduadas con historias originales de nueva creación, escrita en clave detectivesca y dirigida a jóvenes y adultos. La serie se define como historias de hoy para gente de hoy e incorpora ilustraciones artísticas y audio descargable. También incluye notas con información gramatical, actividades variadas de explotación, solucionario y un glosario traducido a cinco idiomas (inglés, francés, alemán, italiano y portugués).

Los primeros títulos publicados son *La bicicleta verde* y *Las tortugas ensangrentadas*, ambas indicadas para un nivel A2.



---

## IMPRESIONES

### SGEL

*Impresiones* es un manual para jóvenes y adultos que sigue las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) así como los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para este nivel.

Con un enfoque orientado a la acción, se considera al alumno como agente social que emplea la lengua para comunicarse en situaciones determinadas. En este sentido, el punto de partida de las unidades de *Impresiones* es siempre un contexto comunicativo posible y una necesidad de expresarse; es decir, en *Impresiones* se va del significado a la forma. Asimismo, las numerosas actividades en parejas y grupo ayudan a promover la comunicación en clase, mientras que los temas y diálogos permiten experimentar la diversidad del mundo hispanohablante.

Para su diseño se han tenido en cuenta las aportaciones que se han generado en la didáctica en los últimos años, de manera que integra elementos del enfoque por tareas, distintas formas de acercamiento a la gramática, aspectos del aprendizaje cooperativo y componentes del enfoque léxico. Además, se fomenta el aprendizaje positivo y afectivo atendiendo a las diferencias individuales de los alumnos.

Cada nivel consta del libro del alumno y cuaderno de ejercicios, vídeos y canciones de apoyo con explotaciones didácticas y licencia digital.



Alberto Rodríguez Lifante, Secretario de ASELE

FULIANG, CHANG  
*ESPAÑOL MODERNO: COMPRENSIÓN  
AUDITIVA (VOL. 1)*

---

Beijing, Foreign Language Teaching and  
Research Press, 2015

Existe un refrán español que dice: “Hablar vale plata, saber escuchar vale oro”, expresando que la comprensión auditiva (de aquí en adelante CA) es una destreza más importante que la expresión oral y enfatiza esta capacidad. Dos estudios de los años veinte y los años cincuenta han demostrado respectivamente que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con un 45% del tiempo de la actividad lingüística de un individuo, frente a la expresión oral (30%), la comprensión escrita (15%) y la expresión escrita (10%) (Rankin, 1957, citado en Behiels, 2010:180).

Sin embargo, en el proceso de la enseñanza del español como lengua extranjera en China, no prestamos suficiente atención a la CA. En la mayor parte de las universidades chinas donde se enseña el español, esta es considerada una destreza secundaria cuando se trata de su aprendizaje, por detrás de la asignatura de español básico, centrándose en el conocimiento de gramática, lingüística y vocabulario. Eso se puede observar a través del plan curricular. Generalmente, cada semana, hay ocho o diez clases de español básico, pero solo dos clases de trabajo de la CA, e incluso en algunas universidades no se plantea esta asignatura para los principiantes.

Al mismo tiempo, en comparación con la enseñanza del inglés, francés u otras lenguas extranjeras, los manuales de español para estudiantes chinos carecieron durante muchos años de una sección o apartado dedicados a la CA o libros de ejercicios específicos para esta destreza. Afortunadamente esta situación está cambiando. En 2015, el profesor Chang Fuliang publicó *Español Moderno: Comprensión Auditiva (Vol. 1)* y al año siguiente, publicó el segundo volumen

de este manual, ambos actualmente constituyen materiales didácticos de la CA sistemáticos y estandarizados para la enseñanza de español en universidades chinas. Se trata de materiales de apoyo del manual *Español Moderno*<sup>1</sup> utilizado en la asignatura de español básico.

El Dr. Chang Fuliang ha dedicado muchos años a la enseñanza de español como lengua extranjera en China y ha publicado materiales didácticos, monografías y artículos. En 2007, el Ministerio de Educación de la República Popular de China le nombró miembro del Comité de Enseñanza y Orientación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y vicepresidente del Comité de Enseñanza y Orientación para la Enseñanza del Español. Actualmente, trabaja en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. En los últimos años, ha publicado trabajos como *Gramática Básica de Español y Ejercicios*, *Breve Introducción a la Literatura Española*, “Uso y traducción de imagen en español y chino”; “Cultura, idioma y enseñanza del español”; “Estructura de oraciones metafóricas en español y chino”, etc. Estos dos volúmenes de *Español Moderno: Comprensión Auditiva* que reseñamos han sido publicados recientemente.

Según Chang, la CA puede enriquecer la mente y ampliar los horizontes de la gente, ya que es una forma efectiva para practicar la concentración porque requiere un alto grado de atención. Chang tiene un buen hábito de escuchar una hora diariamente las transmisiones de noticias españolas. Por lo tanto, él cree que para mejorar esta destreza, es imprescindible tener acceso al mundo hispánico y estar al corriente de lo que ocurre mediante los medios de comunicación (Chang, 2015:2). La redacción del *Español Moderno: Comprensión Auditiva* se basa en su experiencia docente y está dirigido especialmente a los estudiantes chinos. Se completa con un CD de

---

1. Este manual es considerado la «Biblia» en la China continental y, de hecho, supone la base de los exámenes de carácter estatal de español como especialidad de nivel 4 y 8 (EEE4 y EEE8) (García y Becerra, 2015).

---

audiciones. En él, docentes y alumnos encontrarán grabaciones con los contenidos de las diferentes unidades y escucharán variedades lingüísticas distintas del español.

Hasta hoy día se han publicado dos volúmenes que corresponden a dos semestres del primer curso. Basándose en la propia experiencia didáctica, nos limitamos a presentar el primer volumen. Este se dirige a los alumnos del primer semestre del primer curso en universidades chinas. Consta de diecisiete unidades didácticas, estructuradas por bloques, con ejercicios variados, a través de los cuales el estudiante practica diferentes destrezas comunicativas, a la vez que desarrolla su aprendizaje de manera participativa.

El manual se compone de tres partes. La primera unidad se dedica a “Aprender a escuchar”. En esta parte, Chang resume su experiencia de la enseñanza del español, así como sus opiniones y sugerencias sobre la enseñanza de comprensión auditiva. El autor cree que el propósito de escuchar es comprender el significado del discurso, que se puede dividir en palabras, frases, oraciones, grupos de oraciones y textos (Chang, 2015:3). Por lo tanto, la segunda parte compuesta por las unidades de la dos a la diecisiete se basa en el nivel de palabra, frase, oración y texto. En concreto, desde la unidad dos hasta la unidad nueve, cada unidad contiene cuatro secciones: sección fonética, léxica, oracional y textual. Desde la unidad diez hasta la unidad diecisiete, contienen tres secciones: sección léxica, oracional y textual. A su vez cada una está compuesta de distintas actividades: “ejercicios básicos”, “más ejercicios”, “práctica opcional” y “práctica intensiva”, de modo que los docentes pueden elegir y utilizar según las necesidades del alumno y la clase. Finalmente, el último apartado se dedica a la “Redacción para la grabación”. En esta parte, encontrarán las transcripciones y las claves.

Este manual nos permite observar las siguientes características metodológicas. Primero, es necesario oír conscientemente y con un objetivo. Si suministramos a los alumnos un propósito o una tarea, el cerebro selecciona y conserva informaciones según nuestra exigencia y cumple

las tareas o propósitos. Por el contrario, muchas veces se producen fenómenos de los que decimos que “no nos hemos dado cuenta”. Un paso más allá de la percepción está la escucha: podemos estar presentes en una tertulia y no prestarle atención; podemos estar percibiendo lo que se dice, pero no estar escuchándolo (Martín Peris, 2007: 5). Por eso, en la audición, si nos guiamos por un objetivo concreto, desde el momento en que nos ponemos a escuchar, lo haremos atentamente y tendremos buena eficiencia. Partiendo de esta teoría, la sección textual del manual exige poner la grabación tres veces. La primera vez, los alumnos pueden escuchar el contenido general del texto y las preguntas. La segunda y la tercera vez pueden repetir el texto respondiendo a las preguntas.

En segundo lugar, apreciamos que es importante utilizar el manual tanto en clase como fuera de clase, ya que para mejorar el nivel del español, no son suficientes dos clases de audición cada semana. Dadas las limitaciones de tiempo y de la cantidad de estudiantes, a cada alumno le tocan pocas ocasiones para hablar y practicar en clase. Mientras tanto, los profesores no cuentan con tanto tiempo para terminar todos los ejercicios en clase. Por eso, con la ayuda de la transcripción de la grabación, fuera de clase, el estudiante puede repasar los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos estudiados, así como completar los ejercicios que no ha explicado en clase el profesor.

Tercero, escuchar no se puede separar del habla. La investigación del Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada muestra que:

Es importante tener en cuenta que se produce un cruce en la relación natural de las destrezas de habla y escucha. Es decir: a la de oír le corresponde en justa lógica la de hablar. Cuando las destrezas se relacionan cruzadas, los mecanismos mentales que intervienen son distintos. Así pues, en la práctica de hablar, el discurso realizado, previamente oído, estimula en el receptor los conocimientos activos de la lengua a fin de que la comunicación progrese. (Juan Antonio Moya Corral y Emilio García Wiedemann, 1998:207)

---

La característica más destacada del manual es la interacción de habla y escucha. En clase, limitado por las condiciones del aula de audición, es difícil que el docente verifique la respuesta escrita del alumno. En consecuencia, los estudiantes deben presentar sus respuestas en forma oral. Así que el proceso de enseñanza logra un ejercicio integral de habla y escucha.

En cuarto lugar, comprendemos que es necesario fomentar la comprensión auditiva e interpretación. Tener un buen nivel de CA es la premisa para una buena interpretación. Por ello, la enseñanza de la CA del español no solo sienta bases para la comunicación oral y el acceso al conocimiento y la información, sino que también se prepara en gran medida para la interpretación. La calidad de interpretación de español a chino depende del nivel de comprensión auditiva del español. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre la comprensión auditiva y la interpretación, algunos ejercicios del libro se extienden a la interpretación. Por ejemplo, en la sección oracional, existen ejercicios de escuchar oraciones y después traducirlas en chino, usando la interpretación como un método para verificar la comprensión auditiva.

En suma, el manual nos ofrece muchas facilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la CA. No obstante, en el proceso didáctico, nos damos cuenta de unos problemas existentes, como, por ejemplo, el grado de dificultad. Generalmente, la dificultad de los ejercicios progresa. La cantidad, la longitud y la extensión de los textos de la sección textual aumentan gradualmente. Por ejemplo, en la sección textual de la unidad dos, existen dos textos muy cortos con 40 y 62 palabras respectivamente. La sección textual de la unidad diecisiete tienen cinco textos y el más largo tiene más de 200 palabras. Según el resultado de la enseñanza, desde la unidad diez, se nota un grado elevado repentino de la dificultad de la sección textual, que tiene cuatro textos con muchas palabras nuevas y la extensión es mucho más larga que los textos anteriores. En clase, aunque ponemos la grabación tres veces, los estudiantes no pueden entender el contenido

general del texto. Eso no corresponde al progreso del nivel del alumno.

Por otra parte, la velocidad auditiva de la sección oracional es un poco rápida, sobre todo, para los principiantes. Se recomendaría que la grabación sea más lenta que la de ahora. Además, en lo que respecta a los géneros discursivos, en el manual, se puede concluir que el género discursivo más frecuente es el de presentaciones o instrucciones simples y breves sobre temas conocidos, seguido por conversaciones informales. Constan muy poco otros géneros, tales como cuentos, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.

Por último, otra de las limitaciones que prácticamente en la audición se escuchan voces de hombre y mujer adultos. Las voces infantiles y las de personas mayores permanecen ausentes. De tal manera que sería conveniente tener este factor en cuenta para adaptar el oído del alumno a diferentes tonos y timbres de voz, y así dotar a los audios de una mayor naturalidad y autenticidad.

En conclusión, a la luz del análisis del manual, conviene tener en cuenta que la comprensión auditiva es importante para poder comunicarse. El manual nos facilita ejercicios y métodos para enseñar y aprender esta destreza. Hoy en día, nos alegramos de observar que hay más universidades que empiezan a prestar atención a la CA y envían profesores nativos y no nativos para enseñarla. Nuestra meta consiste en que los alumnos pueden formar un buen hábito de escuchar diariamente mediante la clase y los manuales didácticos. Estamos convencidos de que con los esfuerzos incansables, la CA deja de ser una asignatura secundaria y estableceremos un sistema integral y adecuado de la ELE en China.

ZHANG MENGLU

Universidad de Estudios Extranjeros  
de Guangdong (China)

[menglu711@sina.com](mailto:menglu711@sina.com)

---

### Referencias bibliográficas

BEHIELS, L. (2010). "Estrategias para la comprensión auditiva". *Monográficos Marco ELE*,

- 11, Recuperado de: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>
- CHANG, F. L. (2015). *Español Moderno: Comprensión Auditiva*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DOMÍNGUEZ HEREDIA, N. (2016) “Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 28, 149-175.
- GARCÍA, A. y BECERRA BOLAÑOS, A. (2015). “El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41/2, 133-145.
- GRANT, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow: Longman.
- MARTÍN LERALTA, S. (2011). *Todo oídos: clase de comprensión auditiva*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. (2007). “La didáctica de la comprensión auditiva”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-18. Recuperado de: [http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e001b4304/martin\\_auditiva.pdf](http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e001b4304/martin_auditiva.pdf)
- MOYA CORRAL, J. A. y GARCÍA WIEDEMANN, E. J. (1998). “El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad”. En Fente Gómez, R. et alii (Eds.). *El español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE.

---

**HERRERA, FRANCISCO (ED.):**  
**ENSEÑAR LÉXICO EN EL AULA**  
**DE ESPAÑOL: EL PODER DE LAS PALABRAS**

---

199 páginas. Barcelona: Difusión.  
Cuadernos de Didáctica. 2017

La idea de que el léxico ocupa (o, al menos, debe ocupar) una posición nuclear en cualquier proceso de aprendizaje de lenguas es ya evidente y ampliamente aceptada. No obstante, también es evidente la falta de material didáctico específico más allá de los diccionarios —totalmente necesarios—, tanto para el alumnado como para la formación del profesorado; una falta que es más notable, si cabe, cuando la comparamos con el mayor número de materiales específicos existente, por ejemplo, para la pronunciación en ELE;<sup>2</sup> un campo, si se me permite, aún más descuidado dentro de la práctica docente. Por este motivo, debemos estar de enhorabuena ante la llegada a las librerías de un monográfico tan necesario como es *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. En él se unen las voces y los puntos de vista sobre el léxico de referentes académicos en la materia. Su lectura resulta estimulante, rigurosa, amena y llena de información de gran utilidad para cualquier docente que quiera incluir un enfoque más léxico en sus clases.

Estructurada en un prólogo, una nota del editor y catorce capítulos, esta monografía recoge distintas aproximaciones sobre el léxico, si bien todas ellas se enmarcan dentro del enfoque léxico (Lewis, 1993 y 1997), base de los distintos análisis presentados en este volumen. De este modo, se abordan cuestiones como los desafíos a los que se enfrenta la enseñanza del vocabulario, la importancia de los textos —y, por ende, de los contextos—, la combinatoria, la fraseología, con énfasis en las colocaciones, los cognados, el análisis de manuales de ELE y la creación de materiales, la tipología de actividades, los es-

---

2. Obras de relevancia al respecto son Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros y Gil, J. (ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

---

tilos y las estrategias de aprendizaje, la relación entre léxico y gramática, la dimensión cultural de las palabras, y el uso de las tecnologías en su enseñanza/aprendizaje.

Marta Higuera inaugura esta obra con una reflexión sobre los logros y desafíos en la enseñanza del vocabulario. Coincidimos con su afirmación de que en los últimos años se ha conseguido avanzar mucho, principalmente en relación con un cambio en la perspectiva del léxico por parte del profesorado, pero también con su opinión de que todavía queda mucho por hacer, sobre todo en dos frentes: 1) el desarrollo de un trabajo más colaborativo en la investigación sobre el léxico —algo que poco a poco va tomando forma, pero que, al mismo tiempo, se encuentra con grandes escollos, sobre todo relacionados con la falta de apoyo y sustento institucional— y 2) la mejora del perfil formativo y profesional del docente de ELE, objetivo para el que publicaciones como la que aquí reseñamos es más que bienvenida.

En el segundo capítulo, Ernesto Martín Peris nos propone un aprendizaje del léxico basado en los textos, pues defiende que las palabras se deben aprender en relación con otras palabras y con el contexto. Su aportación, de gran elocuencia y fundamentación teórica, cuenta, además, con un ejemplo de aplicación práctica, aunque albergada en la web y no en las propias páginas de esta obra. Consideramos que este recurso externo, que amplía los límites de la versión en papel del libro, podría haberse usado con mayor frecuencia en esta publicación para ilustrar con ejemplos mucha de la información expuesta. Esta cierta escasez de aplicaciones y modelos concretos en algunas de las propuestas que se realizan es la principal carencia que apreciamos en esta obra.

Seguidamente, en el capítulo tercero, Iñaki Tarrés nos plantea diferentes cuestiones sobre la categorización y combinatoria léxicas. En su reflexión apela por la necesidad de un aprendizaje intencional del vocabulario, puesto que permite una mayor sistematización del mismo, y lo refuerza al añadir que muchas de las categorías y combinaciones léxicas no se aprenderían de

una forma incidental, ya que estas no proceden del conocimiento del mundo (que varía entre individuos), sino del conocimiento del propio idioma y el trasfondo sociocultural y lingüístico asociado a este. Es innegable, por tanto, que la exposición incidental no es suficiente, debe ir acompañada por una enseñanza explícita.

Anna Rufat y Francisco Jiménez Calderón nos ofrecen una integración lógica, orgánica y consecuente del enfoque léxico en la enseñanza comunicativa. En este cuarto capítulo hay que destacar —y agradecer— cómo los autores se hacen eco de los resultados provistos por la investigación léxica (sobre la selección, el *input*, la recurrencia, el reciclaje, etc.) —algo que, por otro lado, debería ser la tendencia general— para ofrecernos un plan de trabajo con el componente léxico en cuatro fases, que pueden sintetizarse en: un aprendizaje en contexto, una reflexión léxica, una práctica guiada y una práctica libre.

El quinto capítulo está destinado a un análisis de manuales de la mano de José Luis Álvarez Cavanillas. En este apartado, que a primera vista pudiera llevarnos a pensar en autopublicidad de la editorial, hemos encontrado información de gran interés, tal como la importancia de las destrezas receptivas (sobre todo de la audición) dentro del enfoque léxico o la necesidad de un aprendizaje cualitativo de las palabras, además de ejemplos concretos de actividades extraídas de manuales. Asimismo, un componente que nos gustaría señalar, por su potencial facilitador para los estudiantes, es el de una terminología mucho más transparente empleada en algunos manuales de la editorial para designar el metalinguaje léxico (colocaciones, marcadores discursivos, etc.) y para trabajar el vocabulario por medio de diferentes estrategias (en relación con la gramática, el vocabulario personal, el contraste con otras lenguas), todo ello respaldado con ejemplos de actividades.

También encontramos propuestas de actividades con indicaciones generales, aunque, en la mayoría de los casos, sin ejemplos concretos —lo que habría sido de gran ayuda para el docente—, en el capítulo 6, donde Dolores Chamorro

---

nos ofrece una serie de directrices de cómo cambiar la perspectiva docente y llevar a la práctica el enfoque léxico. Todo esto viene ilustrado con un inventario bastante amplio de actividades de distinta tipología y función (de presentación del vocabulario, de reconocimiento, de sistematización, de interacción, de repaso o de entrenamiento de estrategias).

María Cabot profundiza en los estilos y estrategias de aprendizaje en el capítulo siete. Expone una revisión de los mismos y también aporta consejos y actividades para aprender y practicar estrategias (mediante la creación de redes léxico-semánticas, en relación con la comunicación y la fluidez, trabajando los distintos tipos de significado) en función de las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, pero no se incorporan indicaciones sobre cómo diagnosticar los estilos cognitivos de nuestros alumnos, las estrategias que ya conocen ni aquellas otras que encajarían según sus estilos (cfr. Oxford, 1990; Sánchez Griñán, 2008 y 2009; Nogueroles y Blanco, 2018).

Un tema que no podía quedar desatendido es el de las colocaciones, el cual se incluye de forma específica en el capítulo ocho. Verónica Ferrando nos explica qué son y cómo se clasifican y nos orienta sobre cómo abordar su enseñanza, reclamando un papel más protagonista de estas construcciones en la programación didáctica, incluso en los niveles iniciales, y poniéndolas en relación con las funciones comunicativas. Asimismo, analiza cómo es tratada la competencia colocacional en ciertos manuales y aporta una serie de herramientas para trabajarla en clase (diccionarios de colocaciones, diccionarios combinatorios, el *PCIC*, corpus textuales, buscadores en español y blogs o páginas especializadas).

En el noveno capítulo, desde una perspectiva bastante teórica conectada con la neurociencia cognitiva y la psicolingüística, Jon Andoni Duñabeitia, María Borragán y Aina Casaponsa nos hablan de otro fenómeno léxico de gran relevancia: el de los cognados. Concretamente comentan su potencial en la evaluación de segundas lenguas para diagnosticar el conocimiento lingüístico según las distintas fases de adquisición. Según nos informan, se ha observado que el *efec-*

*to de cognado*, es decir, el efecto facilitador que proporcionan los cognados en el aprendizaje del léxico se reduce según aumenta la aptitud o competencia lingüística de los estudiantes, seguramente debido a que en los niveles más avanzados es menos complicado establecer y consolidar conexiones léxico-semánticas sin pasar a través de los cognados. También nos señalan que dicho efecto puede suponer una herramienta para pronosticar el rendimiento lingüístico, ya que cuanto mayor es el efecto de cognado en niveles iniciales, mayores son las probabilidades de éxito. Sin lugar a dudas, las posibilidades que ofrece este campo son prometedoras, aunque echamos en falta una relación o implicación más directa de este capítulo con el ámbito del ELE.

El capítulo diez ahonda en algo que ya mencionan de forma recurrente otros autores de esta obra: el uso de corpus como herramientas de aprendizaje léxico. Kris Buyse nos trae una nómina variada de corpus de distintos tipos, analiza sus características y enumera sus pros y contras. Del mismo modo, nos ofrece una serie de consejos acerca de cómo explotarlos en el aula. Sin embargo, consideramos que este capítulo podría haber sido mucho más completo si se hubieran incorporado referencias a corpus específicos para estudiantes de ELE —confeccionados con datos tanto de nativos como de estudiantes de español—. Este tipo de corpus, que recoge datos referidos a diversas destrezas y componentes lingüísticos, pero todos indisociables de la competencia léxica, permite fomentar la autonomía del alumno en ámbitos como la ortografía, la oralidad, la gramática y la fraseología al contar con muestras de lengua reales y significativas y con una capacidad de retroalimentación extraída directamente de las necesidades y carencias observadas en otros discentes. Al mismo tiempo, también se erige como una fuente inestimable de información para el desarrollo de investigaciones. Nos gustaría citar aquí algunos de estos recursos: el *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (CAES)<sup>3</sup>, promovido por el Instituto Cervantes; el *Corpus Escrito*

---

3. Puede consultarse en <http://galvan.usc.es/caes>.

---

del Español L2 (CEDEL2)<sup>4</sup>, gestionado por varias universidades (Lozano, 2009); el *Columbia Corpus de conversaciones para E/LE*<sup>5</sup>, financiado por la Universidad de Columbia; el *Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera*<sup>6</sup>; o la herramienta de corrección ortográfica y gramatical *CorrectMe*<sup>7</sup>, desarrollada en la UNED y fruto de la lingüística de corpus, de la que destacamos el apartado de corrección gramatical de «pares de palabras», puesto que, a partir de parámetros de frecuencia, puede proporcionar información sobre combinatoria léxica.

Sergio Troitíño, en el undécimo capítulo, nos habla sobre la creación de materiales y sus implicaciones desde la óptica del léxico. De forma articulada da cuenta, brevemente, de la relación entre vocabulario y gramática, de distintos criterios de selección léxica (utilidad, rentabilidad, representatividad, familiaridad, facilidad e instrumentalización), de factores que dificultan el aprendizaje (el número de palabras, la recurrencia, las fases de aprendizaje) y de recomendaciones para fomentar la atención y profundidad cognitiva. Además, insiste en la importancia de la programación del léxico, idea con la que estamos completamente de acuerdo. Es cierto que las infinitas posibilidades de las palabras hacen complicada su selección, pero eso no impide que fijemos unos mínimos y programemos de tal modo que fomentemos la aparición de aquellas otras que satisfagan las necesidades de nuestros alumnos.

No podía faltar un capítulo dedicado especialmente a la relación entre léxico y gramática. De ello se encargan Rosario Alonso Raya y Alejandro Castañeda Castro. Ya en el inicio de este duodécimo capítulo observamos toda una declaración de intenciones al afirmar que esta relación es incluyente; y no podemos estar más de acuerdo con esta afirmación ya expuesta en su momento, con predominio del componente

léxico, por el propio Lewis (1993: 51): “La lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada”. Esta comunión entre vocabulario y gramática se reconoce, según estos autores, en dos sentidos principales: existe significado en la gramática y existen restricciones léxicas (micro-reglas) en ciertas reglas sintácticas (macro-reglas). Para comprender mejor este tipo de relación, se nos presenta una secuencia didáctica como ejemplo y se nos explican los criterios metodológicos aplicados en la misma (atención a la forma, inducción, toma de conciencia gramatical, procesamiento del *input*, práctica de bloques prefabricados).

El penúltimo capítulo, el trece, se centra en la carga cultural e ideológica de las palabras. Encarna Atienza nos invita a reflexionar sobre la cultura/ideología que puede condicionar su uso y lo ejemplifica a través de los parasinónimos. Se trata de una visión que apuesta por incentivar el valor pragmático del léxico más allá del paradigma formal —de gran relevancia, sobre todo, en el caso de las unidades fraseológicas—. Por este motivo, no solo se deben activar y trabajar redes léxico-semánticas o léxico-gramaticales, como ya hemos mencionado, sino también redes pragmáticas (intencionalidad, registro, tono, efecto, etc.), para lo cual podemos ayudarnos, en mayor o menor medida, de los diccionarios.

Por último, Joan-Tomás Pujolà incorpora el uso de las tecnologías a este vasto campo del aprendizaje del léxico. Para ello, nos ofrece un listado de aplicaciones y herramientas web que, en consonancia con los principios expuestos en capítulos anteriores, permiten trabajar el vocabulario, tanto en el aula o con un tutor como de forma autónoma, a través de prácticas que van desde el reconocimiento hasta la producción, pasando por la organización, la recuperación o la memorización. También hay espacio en este capítulo para la crítica acerca de las limitaciones —suelen atender principalmente a técnicas memorísticas— que tienen algunas de estos instrumentos digitales.

En conclusión, con la revisión de los distintos apartados de este libro observamos que la competencia léxica presenta numerosas aristas,

---

4. El acceso en línea a este corpus aún no está disponible.

5. Accesible en <https://edblogs.columbia.edu/corpusdeconversaciones/>.

6. Disponible en [http://cartago.llff.uam.es/corele/home\\_es.html](http://cartago.llff.uam.es/corele/home_es.html).

7. Disponible en [www.correctme.com](http://www.correctme.com).

---

por lo que es indispensable seguir investigando y seguir recogiendo en publicaciones como esta los resultados que se obtengan, así como acompañarlas de ejemplos concretos, una falta de la que, en cierta medida, adolece esta obra. Sin embargo, la información registrada en este volumen es ciertamente útil, pues, expuestos de manera gradual y pertinente, incluso —entendido de forma positiva— redundante, encontramos datos —nuevos o en los que es oportuno insistir— como que no conviene enseñar más de quince unidades léxicas nuevas en cada sesión (se estima que en una hora de clase aprendemos entre ocho y quince unidades) ni incluir más de una palabra nueva por cada cincuenta; que en los primeros momentos se olvida casi el 80 % (de ahí la inutilidad de proporcionar un aducto desmedido); que es importante resaltar el *input*, espaciarlo y potenciar el reciclaje léxico (se recomiendan unas diez ocurrencias espaciadas); que hay un mundo más allá de las unidades monoverbales; que se debe favorecer la activación de un léxico personal; o que es necesario actualizar relaciones léxicas, semánticas, gramaticales y paradigmáticas por medio de un aprendizaje en redes.

Por otro lado, pese a la variedad de temas, en este *cuaderno* echamos de menos bloques dedicados específicamente a ámbitos —que se tratan de forma superficial en algunos de los capítulos— como a) la selección léxica, cualitativa y cuantitativa, donde se dé cuenta de distintos tipos de vocabulario y de distintos criterios de selección, tanto objetivos (frecuencia, la disponibilidad, la cobertura, la rentabilidad, la dispersión, etc.) como subjetivos (basados en la experiencia y conocimientos del docente) (cfr. Grève y Van Passel, 1971; Nation, 1990; Pastora Herrera, 1990; Laufer, 1997; Izquierdo Gil, 2003; Bartol, 2010; López Pérez, 2013; Ávila Muñoz, 2016 y 2017; Hidalgo Gallardo, 2017a); b) la recurrencia del *input*, a través del análisis de estudios en estudiantes de lenguas, en general, y de ELE, en particular (cfr. Matanzo, 1991; Reyes Díaz, 1995; Benítez Pérez *et al.*, 1996; Benítez Pérez, 2003; San Mateo Valdehita, 2005 y 2013; Hidalgo Gallardo, 2017b); o c), de manera especial, la

evaluación de la competencia léxica (receptiva, productiva, colocacional, estratégica) (cfr. López-Mezquita, 2007; Hidalgo Gallardo, 2017c; Pérez Serrano, 2017; Sánchez Griñán, 2008 y 2009) y de las necesidades de los estudiantes, principalmente porque a lo largo de este volumen hemos visto que uno de los «mantras» para la enseñanza del vocabulario es satisfacer estas necesidades. Sin embargo, pese a ello, no se han abordado los métodos para definir el perfil léxico de nuestro alumnado (conocimiento, estilos y estrategias de aprendizaje, con un énfasis especial en las referidas a la metacognición). ¿Cómo podemos programar o diseñar actividades efectivas si no sabemos desde dónde debemos partir? ¿Cómo podemos facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos si no conseguimos que adquieran conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las herramientas de las que disponen para así encontrar la mejor solución a sus necesidades?

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Universidad de Estudios Internacionales  
de Sichuan (China)

[matiasidalgogallardo@gmail.com](mailto:matiasidalgogallardo@gmail.com)

@mathigaELE

## Referencias bibliográficas

---

- 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), 31-43.
- ÁVILA MUÑOZ, A. M. (2017). “The available lexicon: A tool for selecting appropriate vocabulary to teach a foreign language”. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 71-91.
- BARTOL, 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. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico». 85-107. <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>.

- BENÍTEZ PÉREZ, P. (2003). "Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario". En Moreno Fernández, F. et al.: *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros. 145-156.
- BENÍTEZ PÉREZ, P. et al. (1996). "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación". En Segoviano, C. (Coord.). *La enseñanza del léxico como lengua extranjera. Homenaje a Anton e Igne Bemmerlein*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 140-149.
- GRÈVE, M. y F. VAN PASSEL (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017a). "La selección léxica" en Hidalgo Gallardo, M.: *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén. 165-179.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017b). "La ocurrencia léxica" en Hidalgo Gallardo, M.: *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén. 180-184.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2017c). "La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: aplicación en un contexto universitario sinohablante". *SinoELE*, 16, 43-63.
- IZQUIERDO GIL, M. C. (2003). *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- LAUFER, B. (1997). "What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some intralexical Factors that Affect the Learning of Words". En Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 140-155.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2013). "Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares". *Revista de Educación (Extraordinario)*, 154-176.
- LÓPEZ-MEZQUITA, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- LOZANO, C. (2009). "CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2". En Bretones Cañejas, C. M. et al. (Eds.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Almería: Universidad de Almería. 197-212.
- MATANZO, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras.
- NATION, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle an Heinle.
- NOGUEROLAS, M. y BLANCO, A. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, M. (2017). "Evaluación de la competencia colocalional. Una revisión bibliográfica". *Boletín ASELE*, 57, 69-78.
- REYES DÍAZ, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: Análisis estadístico*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005). *Aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*. Memoria de investigación. UNED. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2013). "El efecto de tres actividades centradas en las formas (Focus on formS, FonFs): la selección de defini-

---

ciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones, en el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas”. *RAEL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 12, 17-36. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/issue/view/3>.

SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2009). “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”. *Marcoele suplementos: ELE en China*. [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan\\_estrategias.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf).

---

# Normas de publicación

---

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

---

### I. NORMAS GENERALES

1. *Envío de originales.* Los originales deberán ser enviados a la dirección [boletin@aselered.org](mailto:boletin@aselered.org). Se incluirá, además, el nombre del autor o autores, su dirección postal y electrónica, y el nombre de la institución a la que pertenecen (si es el caso).

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

### II. ESTRUCTURA

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

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

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

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

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

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

MARTÍNEZ DE SOUSA, José: *Manual de estilo de la lengua española*, 3.<sup>a</sup> ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007, 752 pp.

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

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1989): *Manual de español correcto*, 2 vols., Madrid: Arco/Libros.

— (1992): *El buen uso de las palabras*, Madrid: Arco/Libros.

### III. ALGUNAS CUESTIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

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

---

MARTÍNEZ DE SOUSA, José: *Manual de estilo de la lengua española*, 3.<sup>a</sup> ed., revisada y ampliada, Gijón: Ediciones Trea, 2007, 752 pp.

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

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

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

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



## PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 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)

- 2017** El español es una suma. Una secuencia didáctica para estudiantes universitarios de español como lengua de herencia en EE.UU.  
Aida 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.<sup>a</sup> Ángeles Vergara Padilla
- 2010** El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE  
María Santaellas Esquinas

